



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

JANAÍNA FERREIRA

**A REDAÇÃO DO ENEM COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES**

João Pessoa
2017

JANAÍNA FERREIRA

**A REDAÇÃO DO ENEM COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

JOÃO PESSOA – PB
NOVEMBRO 2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Ferreira, Janaína.

A redação do ENEM como mecanismo de política linguística: um estudo dos discursos dos professores./ Janaína Ferreira . - João Pessoa, 2017.

95 f.:il.

Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

1. Política Linguística. 2. Redação do Enem. 3. Produção Textual. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 801

JANAÍNA FERREIRA

**A REDAÇÃO DO ENEM COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data de aprovação: _____ de novembro de 2017

Banca examinadora

Prof. Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa, UFPB
Orientadora

Prof. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva, UFPB
Examinadora

Ms. Lília dos Anjos Afonso, UFPB
Examinadora

Ms. Aldenor Rodrigues de Sousa Filho
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Jonathas Simões pelo incentivo e companheirismo e, especialmente, aos professores que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por seu amor inaudito, por suas misericórdias inenarráveis, por seu cuidado, pelas oportunidades a mim concedidas ao longo da vida, as quais me fizeram galgar degraus que me trouxeram até aqui. Ao Senhor Deus seja a glória, a honra e o poder para todo sempre!

À Prof.^a Socorro Cláudia que desde o início da minha trajetória acadêmica tem me conduzido pelo caminho da pesquisa e, especialmente, por ter me apresentado a Política Linguística. Agradeço pelo incentivo diário e pelas reuniões que iam além do conhecimento teórico, pois cada encontro era regado de muito afeto.

À Prof.^a Regina Celi e Ms. Lília Afonso, por terem aceito fazer parte da minha banca de defesa e colaborarem com a finalização desse trabalho.

Ao Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB) pelas discussões enriquecedoras que geraram grandes conhecimentos e onde fiz boas amizades.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa, que entre uma aula e outra, nos cederam uma parte do seu tempo para a realização das entrevistas.

À minha família e, em especial, à minha mãe, Josefa, que, mesmo sem entender, torcia por mim e me punha debaixo de seus joelhos em oração.

Aos amigos Ana Gabriella, Rodolfo, Carlos França (carinhosamente, chamado de seu França) e Rodrigo, companheiros desde o início do curso cujas amizades romperam as paredes da instituição. Obrigada por tornarem minha jornada acadêmica mais leve, cheia de risos e pela troca de conhecimento.

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação de larga escala, que foi instituída no Brasil, em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), organismo vinculado ao Ministério de Educação (MEC). Considerando a importância desse exame no contexto brasileiro, seja pelo número crescente de inscritos, seja pelo fato de se constituir principal mecanismo de acesso ao ensino superior, seja pela vinculação a outras políticas governamentais, o presente trabalho tem como objetivo investigar como a redação do Enem, compreendida como um mecanismo de política linguística, influencia as decisões sobre o ensino de produção textual, compreendidas como políticas linguísticas de fato no espaço educacional. Para isso, adotamos a perspectiva de política linguística desenvolvida por Shohamy (2006) que a compreende como um construto que se assenta na noção de mecanismos ou dispositivos, de natureza implícita ou explícita, que criam, perpetuam e afetam as políticas linguísticas que estão em vigor em uma determinada sociedade. Visando alcançar o objetivo traçado, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores de produção textual de uma escola pública de referência, na cidade de João Pessoa. A partir de uma abordagem de natureza descritivo-interpretativa, levantamos evidências de que a redação do Enem é um mecanismo poderoso capaz de influenciar, com maior ou menor intensidade, as políticas linguísticas de fato materializadas no planejamento dos professores, na elaboração de material didático, na rotina da sala de aula de Redação, dentre outras.

Palavras-Chave: política linguística; redação do Enem; produção textual.

ABSTRACT

The National Secondary Education Examination, known in Brazil as ENEM, is a large scale assessment, instituted in Brazil in 1998 by National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) – an organization related to Brazilian Ministry of Education (MEC). Considering the importance of this exam in the Brazilian context, either by the increasing number of candidates, or due the fact it is the main way to access higher education, or connected to other government policies, the present work aims to investigate how ENEM's essay, understood as an instrument of language policy, influences the decisions on teaching textual production, embraced as language policies in the educational space. We adopted the perspective of language policy developed by Shohamy (2006) who understands it as a construct based on the notion of implicit or explicit mechanisms or devices that create, perpetuate and affect the language policies in a given society. To reach this goal outlined, we conducted semi-structured interviews with five teachers from a public school in João Pessoa's city. From a descriptive-interpretative approach, we raise evidence that ENEM's essay is a powerful mechanism capable of influencing the actual language policies embodied in teacher's planning, in the elaboration of teaching material, in the routine of essay's writing, among others.

Keywords: language policy; ENEM's essay; textual production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mecanismos de Política Linguística	24
FIGURA 2 – Elementos de argumentos da redação do Enem	33
FIGURA 3 – A força do teste	49

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências estabelecidas até 2008.....	31
QUADRO 2 – Competências estabelecidas de 2009 em diante.....	34
QUADRO 3 – Crenças dos professores.....	43
QUADRO 4 – Planejamento das aulas de produção textual.....	47
QUADRO 5 – Síntese das práticas dos professores.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CsF	Ciências Sem Fronteiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CARACTERIZANDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA	18
3. CARACTERIZANDO O ENEM E A SUA REDAÇÃO DO ENEM.....	29
3.1. O “Antigo Enem”	30
3.2. As mudanças que caracterizaram o “Novo Enem”	32
4. ANALISANDO OS DADOS	38
4.1. As crenças dos professores e a redação do Enem.....	38
4.2. O planejamento das aulas de produção textual.....	44
4.3. As práticas dos professores nas aulas de produção textual	47
4.4. Níveis de influência do teste.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE 1 – Questionário que nortearam as entrevistas	58
ANEXO A – Transcrição professor Carlos	58
ANEXO B - Transcrição professora Isaura.....	65
ANEXO C - Transcrição professora Neide	77
ANEXO D – Transcrição professora Fátima.....	82
ANEXO E – Transcrição professora Vanessa.....	88

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame de larga escala nacional que foi implementado, em 1998, no Brasil. Inicialmente, o objetivo principal era avaliar o aprendizado dos estudantes do ensino médio, o que foi modificado ao longo dos anos, uma vez que deixou de ser uma ferramenta de diagnóstico para ser o principal meio de acesso ao ensino superior. Pelo fato deste exame ter assumido uma grande relevância na sociedade, a redação do Enem tem se configurado uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem nas salas de aula de produção textual.

Dessa forma, podemos dizer que a redação do Enem tem se caracterizado uma “ferramenta termométrica” quando é colocada frente às práticas docentes, uma vez que se espera que o professor se espelhe na matriz de correção ao avaliar as produções textuais dos discentes. Os docentes que ministram aula de produção textual têm se deparado com cobranças de outros sujeitos (pais, alunos, coordenação escolar e, inclusive, os próprios docentes) que almejam que suas práticas de ensino sejam respaldadas pela redação do Enem, de modo que é mais reconhecido quem melhor conhece (ensina) os parâmetros dessa Matriz.

Isso tem gerado pesquisas que objetivam avaliar e investigar a redação desse exame tanto na prática quanto no planejamento dos professores. Entre os estudiosos que desenvolveram suas pesquisas a partir da redação do Enem, podemos destacar, no campo da Educação, Sousa (2010) que investigou o discurso de professores e alunos na relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no Enem. Na análise foram identificadas 03 (três) categorias: a dificuldade de interdisciplinaridade com o Enem, o Enem como oportunidade e motivação e uma tensão entre o Projeto Político Pedagógico da escola com a realidade do exame, ou seja, há uma distância entre os conteúdos oferecidos na escola e os postulados pelo Enem; Lopes (2012), que analisou os principais impactos e mudanças causadas pela implementação do Enem, nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Nos resultados obtidos, comprovou-se que há um impacto desse exame nas aulas de produção e interpretação textual, provocando também, mudanças na forma de avaliação dos professores; e, Eire (2015) que investigou a percepção dos professores sobre os impactos da redação nas práticas de ensino e avaliação de produção textual. A análise dos dados revelou um conflito nas percepções dos professores, enquanto uns consideram o Enem como positivo, no sentido de promover

excelentes oportunidades para os alunos, outros consideram o exame um gerador de ansiedade, frustração e medo aos participantes, além de comprovar também a influência do Enem nas práticas de ensino e avaliação dos docentes.

No campo da Linguística, destaca-se Vicentini (2011), que procurou salientar a relevância de estudos sobre validade e efeito retroativo¹ no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, antigo exame externo de rendimento do alunado do Ensino Médio. O resultado da análise mostrou que poucos são os estudos voltados para essa temática e que, embora haja interesse por parte de alguns pesquisadores, suas abordagens ainda são sob uma visão tradicionalista; Gomes (2013) que investigou se o Enem causa efeito retroativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Minas Gerais. Em sua análise comprovou-se que as mudanças são de baixa relevância, de modo a gerar efeito retroativo nas práticas docentes e quando ocorre esse efeito, ele manifesta-se negativamente; Vicentini (2015), que investigou a influência do Enem nas práticas de ensino de duas professoras do Ensino médio, uma da escola pública e a outra, da privada. Em sua análise comprovou-se a existência de efeito retroativo nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada, já na professora da instituição pública, o efeito só se fez presente nas percepções e atitudes; Sousa e Silva (2015), discutiram o papel da prova de redação do Enem no funcionamento das políticas linguísticas no ensino de produção textual, a partir dos discursos de professores que lecionam em cursinhos e instituições privadas na cidade de João Pessoa. Os resultados das pesquisas apontaram que a redação do Enem é um instrumento de poder que promove impactos educacionais, éticos e políticos nas instituições educacionais e, por fim; Silva (2017) que analisou de que forma os documentos oficiais do ENEM orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa, no que se refere às aulas de produção textual, além de verificar os reflexos desse trabalho na produção escrita dos discentes. Os resultados obtidos apontaram um novo olhar para a aula de produção textual, proveniente da reconfiguração do gênero redação escolar, a fim de adequar-se ao modelo de texto dissertativo-argumentativo. Assim, pode-se observar que há interesse por parte dos pesquisadores em analisar a relação entre a redação do Enem e o impacto que ela causa na prática da sala de aula.

¹ “Efeito retroativo, portanto, pelo menos no estágio atual de conhecimento, pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação” (SCARAMUCCI, 2005, p. 2 *apud* VICENTINI, 2011, p. 27).

Dessa forma, o presente trabalho insere-se nesse veio de pesquisas, uma vez que relaciona a Matriz de Correção da Redação do Enem com as práticas de ensino dos professores. O diferencial deste trabalho, todavia, centra-se no fato de que as pesquisas anteriormente citadas foram realizadas apenas sobre o viés das práticas de ensino e avaliação do Enem, enquanto que em nossa pesquisa, analisamos os discursos dos professores, além de analisar essa relação sob a ótica da Política Linguística. Nesse sentido, investiga-se a Redação do Enem enquanto um mecanismo de política linguística (SHOHAMY, 2006, 2007).

Esta pesquisa é oriunda do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB) e do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFPB – 2015, 2016) intitulado *A argumentação no Ensino Médio: a redação do Enem em foco*, no qual fui de ser bolsista e voluntária de 2014 a 2016. Essa pesquisa explorou a redação do Enem no contexto de uma escola pública de Ensino Médio, na cidade de João Pessoa. Partindo dessa experiência no Prolicen, o presente trabalho pretende responder a seguinte problematização: **De que modo a redação do Enem influencia as decisões dos professores sobre o ensino de produção textual?**

Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é **investigar o papel da redação do Enem, compreendida como um mecanismo de política linguística, nos planejamentos e práticas de professores de produção textual, a partir dos discursos dos professores do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de João Pessoa.**

Nossos objetivos específicos foram, sobretudo, identificar, a partir dos discursos desses professores, primeiro: se eles relacionavam seus planejamentos e práticas de ensino de produção textual com o Manual do Enem e se no momento das correções se utilizavam das estruturas da Matriz de Correção do Enem. As entrevistas foram realizadas em meados de julho e agosto de 2015.

O aporte teórico deste trabalho centra-se na noção de Política Linguística. Para isso, nos apoiamos na perspectiva de Política Linguística ampliada proposta por Shohamy (2006, 2007). Para executarmos nosso objetivo, realizamos uma entrevista semiestruturada com cinco professores do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de João Pessoa.

A coleta do *corpus* da pesquisa foi realizada em uma escola pública de referência na cidade de João Pessoa. Essa escola possui alunos tanto da cidade em que está situada, quanto das cidades circunvizinhas. Com o fito de conhecermos o contexto da escola,

indagamos aos professores como se dava a distribuição das aulas de Língua Portuguesa, ao que fomos informadas de que cada professor é responsável pelas aulas de Gramática, Literatura e Redação. Em cada turma, especificamente do 3º ano do Ensino Médio, são destinadas 04 (quatro) aulas de Língua Portuguesa por semana. Os professores distribuem os conteúdos de acordo com as necessidades da turma, ou com as suas preferências em relação ao conteúdo de Gramática, Literatura e Redação. Identificamos que nessa escola não há um laboratório de redação. Por outro lado, há um cursinho Pré-Enem, oferecido gratuitamente aos estudantes da instituição cujos professores são docentes de instituições privadas, que ministram aula em cursinhos particulares.

Os professores entrevistados foram Carlos², formado em Letras, atua há 35 (trinta e cinco) anos na docência e tem experiência tanto em escolas públicas quanto privadas. Também entrevistamos a professora Isaura, graduada em Letras e pós-graduanda (*latu sensu*) na área de Linguagem. Leciona há mais de 27 (vinte e sete) anos sempre em escolas públicas. Ainda, entrevistamos a professora Fátima, graduada em Letras e pós-graduanda (*latu sensu*) em Linguagem. Atua há mais de 35 (trinta e cinco) anos tanto em escolas públicas quanto privadas. Já a professora Vanessa tem formação em Letras Português e é Técnica em Enfermagem, trabalha como docente há mais de 15 (quinze) anos, tanto em escolas públicas quanto privadas. Em seguida, entrevistamos a professora Neide, graduada em Letras Português e graduanda em Letras Inglês. Trabalha há mais de 10 anos como docente, tendo iniciado sua prática na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todos os professores supracitados, no período das entrevistas, lecionavam especificamente no Ensino Médio.

O instrumento de geração de dados foi composto por 14 (catorze) perguntas. Na entrevista, havia perguntas que versavam sobre o contexto da organização curricular da disciplina de Língua Portuguesa e das aulas de Produção Textual, a existência ou não de um laboratório de redação na escola, a correção e reescrita dos textos dos alunos, as crenças dos professores sobre a Redação do Enem e a influência desse teste no planejamento e nas práticas pedagógicas dos professores.

Após a realização das entrevistas (cf. Apêndice 1), procedemos com a transcrição ortográfica. Para isso, à medida que íamos ouvindo as entrevistas, as transcrevamos conforme o que era falado (cf. A, B, C, D e E). Depois de concluída as transcrições das entrevistas, realizamos diversas leituras dos textos, de modo a identificarmos quais os

² Por uma questão de ética na, utilizaremos pseudônimos para nos referirmos aos professores.

conteúdos temáticos estariam mais evidentes nos discursos dos professores. Desse modo, dividimos a análise em tópicos os quais constarão as crenças dos professores acerca da Matriz de Correção do Enem e as influências que este teste promove, enquanto um mecanismo de política linguística, nas decisões de ensino de produção textual.

Para fins de organização retórica, esta pesquisa, além da presente Introdução, está dividida da seguinte maneira: no capítulo 2, a apresentação da noção de Política Linguística adotada neste trabalho; no capítulo 3, a discussão sobre a caracterização do Enem; no capítulo 4, a exposição da análise dos dados e, por fim, o capítulo 5, as considerações finais.

2. CARACTERIZANDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA

A área de Política Linguística é relativamente nova quando comparado a outras áreas de estudo sobre a linguagem. Os primeiros registros são datados dos anos de 1960 e como consequência há a utilização de diferentes terminologias. Por esse motivo, alguns teóricos utilizam diversas nomenclaturas como, por exemplo, “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) e “Política Linguística” (*Language Policy*), outros, no entanto, preferem utilizá-las conjuntamente com a expressão “Planejamento e Política Linguística” (*Language Planning and Policy*) e ainda os que preferem os termos “Engenharia Linguística” (*Language Engineering*) e/ou “Tratamento Linguístico” (*Language Treatment*) (RIBEIRO DA SILVA, 2013). No Brasil, mesmo não havendo essa inconstância na terminologia, o termo frequentemente utilizado na literatura é “política linguística” (*idem*, p. 291). Segundo Ribeiro da Silva (2013, p. 17), Kaplan e Baldauf (1997) creditam essa inconstância terminológica ao fato de este ser um campo interdisciplinar.

Apesar de ser uma área nova, no cenário internacional há muitos estudiosos que se debruçaram e se debruçam nos estudos de Política Linguística desenvolvendo diferentes tradições de pesquisa, como por exemplo: Rubin e Jernudd (1971), Fishman (1974), que trabalham a política linguística com ênfase na resolução de “problemas linguísticos”; Kaplan e Baldauf Jr. (1997) que trabalham sobre duas perspectivas: o planejamento linguístico, que tem o governo como entidade promovedora das transformações linguísticas na comunidade de fala e a política linguística que é “[...] um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas”³; Neustupný (1974), que trabalha a política linguística sob a perspectiva de “tratamento linguístico” ou “tratamento de problemas linguístico”, o qual afirma que “o tratamento racional (e, por tanto, científico) dos “problemas linguísticos” caracteriza-se pela neutralidade afeitiva, pela especificidade das metas e soluções, pelo universalismo, pela ênfase na eficácia e pelo estabelecimento de objetivos de longo prazo” (*apud* RIBEIRO DA SILVA, 2011).

Cooper é outro grande nome da área, em 1989, já apresentava sua reflexão sobre “planejamento linguístico”, em que antecedeu uma importante etapa da Política Linguística

³ No original: “[...] a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system” (Tradução de Ribeiro da Silva, 2011).

denominada “Política Linguística Crítica” (JOHNSON; RICENTO, 2013)⁴. A reflexão do autor se respaldava no seguinte questionamento: “Quem planeja o que para quem e como?” (COOPER, 1989 *apud* SOUSA; ROCA, 2015, p. 9). Foi a partir desse questionamento que o autor dividiu cada um desses elementos (*Quem/O que/Para quem/Como*) a fim de estruturar seu conceito de “planejamento linguístico

Esse teórico, apesar de utilizar o termo “planejamento linguístico”, sua abordagem consistia numa visão mais expandida daquelas que eram realizadas na época, pois parte da concepção de que: a) o “planejamento linguístico” não age apenas de cima para baixo, mas no sentido inverso também, incluindo agentes detentores de poder social e indivíduos comuns; b) a língua e suas diferentes formas de manifestação podem ser objeto de mudança tanto na forma e função quanto na elevação do número de usuários; c) o planejamento linguístico pode ser destinado tanto a um contexto geográfico macro (nação) quanto micro (comunidade), ou até mesmo a apenas um indivíduo; d) o planejamento ultrapassa a visão de problemas linguísticos, compreendendo a mudança nos comportamentos linguísticos (SOUSA; ROCA, 2015, p. 14-15)

Cooper (1989), no que diz respeito a quem planeja, introduz diferentes sujeitos sociais tanto individuais quanto o Estado, grupos ou organizações sociais, como por exemplo, movimentos sociais organizados. Para exemplificar este último, o autor traz o caso do movimento feminista, o qual eclodiu nos anos de 1960 nos Estados Unidos, obtendo sucesso quanto à diminuição de palavras androcêntricas que favoreciam a visão masculina na mídia escrita.

Como exemplificação, o autor traz outra ilustração de planejamento linguístico em que relata a história do russo judeu Eliezer Ben Yehuda (1858-1922), que chegou na Palestina em 1881. Nessa época, o hebraico não possuía tanta representatividade naquele país e para o russo, revitalizar essa língua se caracterizaria na representação do elo dos judeus com a sua nação. Sendo um filólogo conhecedor do conceito de nacionalismo europeu, isso o influenciou no que diz respeito à sua percepção de que a língua hebraica teria grandes chances de se constituir uma língua de uso comum entre os judeus, transcendendo o campo dos textos escritos, o qual era o principal meio em que era utilizada (SOUSA; ROCA, 2015).

⁴ Cf. Sousa e Roca, 2015, p. 9.

Segundo Fellman (1973)⁵, essa visão de Yehuda o fez realizar uma série de intervenções para promover a língua hebraica, as quais foram: a) utilização apenas da língua hebraica na esfera familiar; b) elaboração de um dicionário nessa língua cujo objetivo era ampliar o vocabulário do hebraico antigo; c) publicação, em 1884, de um jornal contendo informações nacionais e internacionais, totalmente em língua hebraica, a fim de motivar os adultos a aprenderem o hebraico moderno, fazendo isso, ficaria comprovado a possibilidade de utilizar a língua para os mais diversos fins, além de difundir o vocabulário do hebraico moderno. Cooper (1989) e Fellman (1973) ressaltam que a escola teve um papel fundamental no que diz respeito às intervenções na realização do processo de revitalização dessa língua (SOUSA; ROCA, 2015).

A partir do *status* que a língua hebraica adquiriu dentro da Palestina, é possível compreendermos como ela assumiu, paulatinamente, diferentes funções sociais nesse país, tais como: língua de instrução, língua franca entre os judeus, língua nativa desse povo, de modo a evidenciar que um planejamento linguístico pode modificar os comportamentos linguísticos. A partir desse entendimento, o autor descreve cada um dos tipos de planejamento linguístico: planejamento de *corpus*, de *status* e de *aquisição*.

Sobre o planejamento de *corpus*, o autor alega ser a intervenção que se faz na forma da língua. Uma forma de intervir na língua, no que diz respeito ao planejamento de *corpus*, é a elaboração de dicionários, gramáticas, entre outros. No caso do planejamento de *status*, estes estão ligados aos esforços ordenados no intuito de influenciar a distribuição de funções sociais de determinada língua em uma comunidade de fala. Um exemplo desse planejamento, é a designação e uso da língua regida por leis e decretos. No que se refere ao planejamento de aquisição, os esforços estão centrados na promoção da aprendizagem de uma determinada língua. Um exemplo desse planejamento são as universidades que possuem cursos de língua para alunos estrangeiros aprenderem o idioma do país em que estão estudando (SOUSA; ROCA, 2015).

Com essa “decomposição”, Cooper (1989) desenvolveu o modelo tríade, configurando-se em um modelo de planejamento linguístico mais expandido. Esse modelo proposto por Cooper se consolidou e se tornou referência para o desenvolvimento de pesquisas e práticas de políticas linguísticas (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Schiffman (1996, 2006 *apud* SOUSA; ROCA, 2015, p. 15), por sua vez, surgiu com uma proposta diferente quando trouxe, em seu livro *Linguistic Culture and Language*

⁵ Cf. Sousa e Roca, 2015, p. 11.

Policy, quando afirma que a política linguística se refere à tomada de decisões sobre a língua e que esta, por sua vez, está intrinsicamente ligada à cultura linguística, a qual definida como sendo “a soma total de ideias, valores, crenças, preconceitos, mitos, restrições religiosas, e todas as outras ‘bagagens’ culturais [...]”⁶(SCHIFFMAN, 2006, p. 112). Ainda, o autor traz a proposta de política linguística *explícita (overt)* e *implícita (covert)*. O autor categorizou a política linguística explícita como sendo aquelas que se caracterizariam por serem “escrita, aberta, de jure, oficial” e as implícitas de forma “não escrita, encoberta, ideias de fato, de base e não oficiais e pressupostos que podem influenciar os resultados da formulação de políticas de forma tão enfática e definitiva quanto as decisões mais explícitas”⁷ (SCHIFFMAN, 2006, p 112.).

O autor acredita que os mitos de uma determinada comunidade linguística concernente à sua língua determinam o valor desta em relação às demais línguas. Dessa forma, é a cultura linguística de uma comunidade que influenciam a manutenção e transmissão da língua ou sua variante falada ao mesmo tempo que, paralelamente, promovem ou desencorajam o ensino de outras línguas. Assim, o autor afirma que para estudar a política linguística de uma sociedade é preciso, impreterivelmente, analisar a história dessa comunidade (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Spolsky (2004) entra no leque das pesquisas sobre a política linguística trazendo uma grande contribuição para a área, ampliando significativamente a concepção de política linguística, que, segundo Sousa e Roca (2015, p. 20), Spolsky “a define de forma mais autônoma”, de sorte que sua concepção já apresenta uma dimensão da política linguística as crenças, o que seria, a grosso modo, o que Schiffman denominou de “cultura linguística”. Nas palavras de Spolsky,

[...] a política linguística existe mesmo quando não foi explicitada ou estabelecida por autoridades. Muitos países, instituições e grupos sociais não possuem políticas linguísticas formal ou escrita, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada de um estudo das suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo nos contextos em que há uma

⁶ No original: “[...] as the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural “baggage” [...]” (Tradução nossa).

⁷ No original: “[...] unwritten, covert, *de facto*, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the *outcomes* of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions. (Tradução nossa).

política linguística formal escrita, o seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (SPOLSKY, 2004, p. 08)⁸

Nessa perspectiva, Spolsky (2004) descreve três dimensões constituintes da política linguística como sendo as práticas, as crenças e a gestão da língua. Apesar de serem dimensões que podem ser analisadas separadamente, esses componentes são interligados, formando a política linguística como um todo. Uma ilustração é o fato de as crenças sobre a língua se originarem das práticas ao mesmo tempo em que as influenciam. Segundo Spolsky (2012, p. 5)

A primeira delas é a real prática linguística dos membros de uma comunidade de fala – que variedade eles usam para cada uma das funções comunicativas que reconhecem, que variantes eles usam com vários interlocutores, quais regras eles concordam por falar e silenciar, para lidar com tópicos comuns, para expressar ou ocultar identidade. [...]

O segundo componente é formado em grande medida pelo primeiro e confirmando sua influência, é constituído pelos valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala para cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância desses valores. [...]

O terceiro componente é o que costumava ser chamado de “planejamento”, e o que eu prefiro chamar de “gestão”, os esforços de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar suas práticas linguísticas, como forçá-las ou encorajá-las para usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente (*apud* SOUSA; ROCA, p. 20-21).⁹

⁸ No original: [...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent (Tradução Sousa e Roca).

⁹ No original: “The first of these is the actual language practices of the members of the speech community – what variety do they use for each of the communicative functions they recognize, what variants do they use with various interlocutors, what rules do they agree for speech and silence, for dealing with common topics, for expressing or concealing identity. [...] The second component, formed in large measure by the first and confirming its influence, is made up of the values assigned by members of a speech community to each variety and variant and their beliefs about the importance of these values. [...] The third component is what used to be called ‘planning’ and what I prefer to call ‘management’, efforts by some members of a speech community who have or believe they have authority over other members to modify their language practice, such as by forcing or encouraging them to use a different variety or even a different variant [...]” (Tradução Sousa e Roca).

As práticas compreendem os hábitos linguísticos dos falantes, que, embora, surjam despretensiosamente, não se configuram de forma desordenada. De modo geral, as práticas linguísticas são constituídas de um variado repertório linguísticos que os indivíduos participantes das comunidades fala têm. As crenças linguísticas, por sua vez, referem-se, segundo Spolsky (2004), as valorações às crenças sobre as línguas e seus usos.

[...] da valorização recente de uma linguagem “politicamente correta”, quer dizer, o apreço cada vez maior por uma linguagem “livre” de conotações de cunho preconceituoso, principalmente em relação ao léxico, a qual, inserindo-se na tentativa de combate a qualquer tipo de discriminação, busca mitigar comportamentos machistas, homofóbicos, racistas, dentre outros, através da supressão também da linguagem associada a tais ideologias.

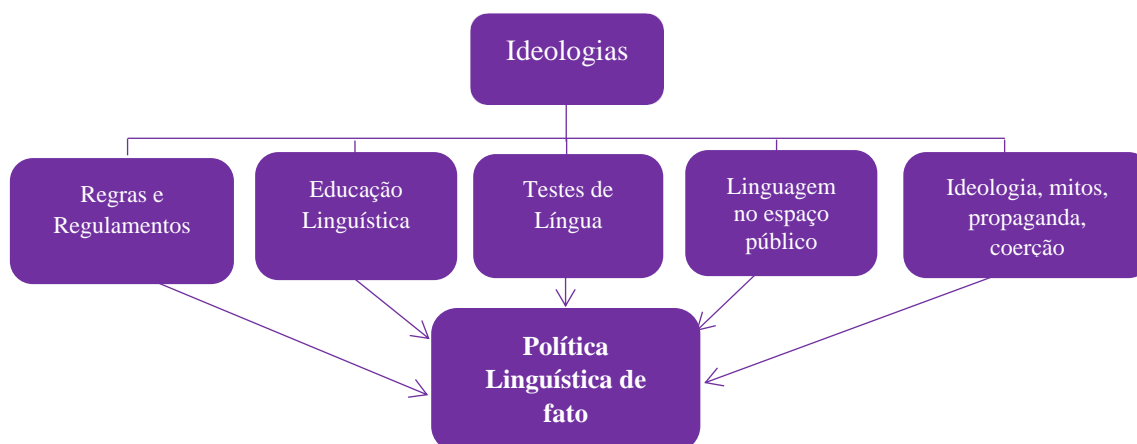
No que diz respeito ao planejamento linguístico, diz-se das intervenções conscientemente realizadas na língua, ou seja, trata-se, principalmente, das decisões oficiais tomadas pelo governo para influenciar a língua (DIONÍSIO, 2017). Destacamos também que essa dimensão abrange as intervenções não oficiais, como por exemplo, realizadas em um domínio familiar.

São a partir desses componentes que Shohamy (2006) desenvolve seus estudos a partir da concepção ampliada de política linguística traçada por Spolsky (2004). A autora afirma que a “[...] política linguística (PL) é um mecanismo primário para organizar, gerenciar e manipular comportamentos linguísticos, pois consiste de decisões feitas sobre a língua e seus usos na sociedade¹⁰”. A autora amplia as abordagens de Spolsky, na medida em que apresenta e explicita os dispositivos que constituem as políticas linguísticas. Assim, na sua ampliação, a autora desenvolve um modelo no qual explica como funciona a política linguística e fundamenta essa proposta através de mecanismos.

Assim, observamos que o esquema proposto por Shohamy (2006) dialoga perfeitamente com o proposto por Spolsky (2004), pois este foi o norte de suas investigações, dando respaldo para o “desmembramento” da política linguística em forma de mecanismos. Na Figura 1, encontra-se o esquema elaborado por Shohamy (2006), descrevendo cada um dos mecanismos.

¹⁰ No original: “[...] language policy (LP) is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviors as it consists of decisions made about languages and their uses in society” (Tradução nossa).

Figura 01: Mecanismos de Política Linguística



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

Shohamy (2006) define que os mecanismos são meios que podem criar, modificar ou fomentar ideologias e práticas linguísticas. Sobre isso, a autora afirma que “os mecanismos são ferramentas para a gestão da língua, mas eles também são considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e utilização efetiva” (2006, p. 55).¹¹.

Observe que na Figura 1 acima a autora estabeleceu 05 (cinco) mecanismos diferentes. O primeiro deles são as regras e regulamentos. Esse mecanismo está distribuído nas leis relacionadas às línguas, tais como: aquelas que definem as línguas oficiais, as línguas como meios de instrução nas universidades e leis que concedem a naturalização e cidadania aos estrangeiros e a padronização das línguas (SHOHAMY, 2006). Segundo a autora, esse mecanismo funciona como “dispositivos jurídicos e oficiais” que impõem e perpetuam comportamentos linguísticos nas esferas políticas e sociais. No contexto brasileiro, bem como em outros países que têm a língua portuguesa como oficial, podemos citar como um dos exemplos desse mecanismo o novo acordo ortográfico, que estabeleceu a padronização na ortografia nos países lusófonos.

O segundo mecanismo é a política de educação linguística, que segundo Shohamy (2006), aborda, sobretudo, as decisões que são tomadas nos âmbitos das escolas e universidades no que diz respeito ao ensino de línguas maternas, estrangeiras, segundas etc. No entanto, essas decisões não tratam apenas em qual língua deve ser ensinada nas

¹¹ No original: “Mechanisms then are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use” (Tradução nossa).

instituições educacionais, mas adentra em outros aspectos burocráticos como, por exemplo, a idade adequada que se deve iniciar o ensino de determinada língua, o tempo que deve ser dedicado ao ensino, tanto na quantidade de anos quanto na carga horária, quem pode ou deve aprender etc. De modo geral, a política linguística educacional trata-se principalmente da atribuição que será dada “às diferentes línguas ou variantes nas escolas e universidades” (RIBEIRO DA SILVA, 2006, p. 55). Shohamy (2006), assegura que a política linguística educacional é uma poderosa ferramenta de política linguística, haja vista sua capacidade de criar e impor tanto comportamentos quanto práticas linguísticas. Como exemplo de política linguística educacional no Brasil, podemos citar o ensino da língua inglesa nas escolas, essa escolha ocorre pelo *status* dessa língua no mundo. Sobre isso Shohamy (2006, p. 77) afirma que

No ambiente político atual onde os estados estão se tornando mais multilíngues, multinacionais e ao mesmo tempo mais globais, os alunos são convidados a aprender língua (s) que refletem e afetem os interesses de diferentes grupos de maneiras bem diferentes. Essas línguas priorizadas, podem incluir línguas que são consideradas importantes no mundo global, como é o caso do inglês na maioria dos países. Pode também incluir decisões para ensinar certas línguas como língua estrangeira/ segunda língua no sistema educacional.¹²

Outro mecanismo é a linguagem no espaço público que são os usos da língua em diversos espaços públicos como exibidas em placas, outdoors, cartazes, pichações, shoppings, escolas, estabelecimentos comerciais etc. Esses mecanismos estão distribuídos nos mais variados tipos de textos dispersos pelas ruas, escolas, shoppings, placas, hospitais, outdoors etc. Dionísio (2017) aponta que esses mecanismos se mostram importantes por transmitirem mensagens que conferem importância a determinadas línguas, que podem ser tanto de forma consciente quanto inconsciente, que podem comprovar ou até mesmo “ir de encontro às práticas de linguagem da sociedade em que estão presentes” (DIONÍSIO, 2017, p. 31). Para citar um exemplo de linguagem no espaço público, tomemos a palavra *black friday*, termo inglês comumente usado em estabelecimentos comerciais para indicar uma grande promoção dos produtos vendidos.

¹² No original: “In the current political environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as a foreign/second language in the educational system” (Tradução nossa).

Vale lembrar que tanto a palavra quanto a ideia em si foram tomadas de empréstimos dos americanos e hoje está “fincado raízes” no estado brasileiro.

Há também o mecanismo que inclui ideologias linguísticas, propagandas, mitos e coerção. Segundo a autora, a ideologia de que se trata, refere-se às crenças sobre a línguas, no entanto, ela não está separada da ideologia política do Estado-nação, pois acreditam que as línguas e as nações são idênticas, haja vista a língua ser o principal traço da identidade de um país. Segundo Shohamy (2006, p. 130),

Os mitos são originários de ideologias e referem-se a declarações e slogans sobre as línguas que não são fundamentadas, mas tendem a influenciar o comportamento linguístico. Os mitos estão em algum lugar entre ideologias e propagandas e referem-se também ao conhecimento compartilhado e às crenças que as pessoas têm sobre línguas¹³.

No que se refere à propaganda, estas são “utilização de propaganda de linguagem quando idiomas específicos de grupos específicos são exibidos ou não são exibidos em sinais públicos e, portanto, influenciam as visualizações sobre quais idiomas possuem legitimidade e quais não”¹⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 131, 132).

É importante deixar claro que os mecanismos podem aparecer de duas formas distintas, *overt*: explícita, formalizada, codificada e manifestada (documentos oficiais, leis, legislações...) e *covert*: implícita, informal, as práticas linguísticas de uso cotidiano. Sobre isso, a teórica afirma que “alguns mecanismos são considerados ocultos e secretos, uma vez que o público não está ciente de seu poder e sua capacidade de manipulação, de afetar as políticas de fato”¹⁵ (SHOHAMY, 2006, p. 54).

Esses mecanismos são considerados implícitos se as pessoas não têm consciência do seu papel e um exemplo são os testes de língua, no contexto brasileiro. Podemos citar a redação do Enem cuja estrutura e matriz de correção pode promover mudanças no fazer docente, influenciando, assim, as práticas de ensino de produção textual, podendo, inclusive, exercer mudanças nas ideologias relacionadas a esse ensino. Shohamy (2006) mostra o poder desse mecanismo em afetar e manipular o comportamento linguístico dos

¹³ No original: “*Myths* originate from ideologies and refer to statements and slogans made about languages that are not substantiated, yet they tend to influence language behavior. Myths fall somewhere between ideologies and propaganda and refer also to the shared knowledge and beliefs that people have about languages” (Tradução nossa).

¹⁴ No original: “when specific languages of specific groups are displayed or are not displayed on public signs and thus influence views of which languages have legitimacy and which do not” (Tradução nossa).

¹⁵ No original: “Some of the mechanisms are considered hidden and covert since the public is not aware of their power and manipulative capabilities of affecting de facto policies” (Tradução nossa).

sujeitos pertencentes às esferas educacionais como alunos e professores, por exemplo, bem como a sociedade como um todo. Segundo Shohamy (2007, p. 117)

Os testes também influenciam políticas linguísticas em relação à natureza da língua, conforme os critérios utilizados para julgar a qualidade da língua através de escalas de classificação, diretrizes e estruturas, levando a uma visão de língua padronizada e homogênea.¹⁶

Sobre isso Shohamy (2006, p. 95), destaca que os testes de língua são poderosos instrumentos que manipulam a língua em três grandes direções: “1- determina o prestígio e o *status* da língua; 2- padronizam e perpetuam a correção da língua e 3- suprime a diversidade linguística”¹⁷.

Sobre a determinação do prestígio e o *status* da língua, Shohamy (2006) afirma que para o ingresso nas universidades é preciso que o sujeito possua proficiência na língua oficial em que os testes são disponibilizados, assim, a língua oficial é valorizada. Sobre o papel dos testes para prestigiar a língua, a autora determina que “o prestígio e o *status* das línguas é especialmente notado no caso do idioma Inglês e o papel dos testes internacionais, como o TOEFL (Teste de Inglês como Língua Estrangeira) em perpetuar o idioma Inglês” (SHOHAMY, 2006, p. 95).¹⁸

Sobre a padronização da língua, a pesquisadora afirma que os testes são instrumentos mais poderosos, visto que fomentam ideologias que definem o que é considerado ideal ou padrão em uma dada língua ou perpetuam ideologias de homogeneidade na língua. Um exemplo claro disso é a redação do Enem, quando determina na Competência I que o participante deve “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, valorizando, assim, a norma culta ou padrão. Shohamy (2006, p. 96), diz ainda que “o fato de que os testes têm um critério de correção

¹⁶ No original: “Tests also influence language policy with regard to the nature of language, as derived from the criteria used for judging language quality via rating scales, guidelines and frameworks, thus leading to a view of language as standardized and homogenous” (Tradução nossa).

¹⁷ No original: “1 determining the prestige and the status of languages; 2 standardizing and perpetuating language correctness; and 3 suppressing language diversity” (Tradução nossa).

¹⁸ No original: “The role of tests in determining the prestige and status of languages is especially noticed in the case of the English language and the role of international tests such as the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) in perpetuating the English language” (Tradução nossa).

significa que eles são capazes de perpetuar a uniformidade e padronização de acordo com os critérios pré-determinados e definidos”¹⁹.

No caso da supressão da diversidade linguística, os grupos de elite impõem sua língua, seu modelo de assimilação sobre os grupos dominados, não dando a estes, muitas vezes, o incentivo para manterem suas línguas de origem. Os testes de língua, assim como os conteúdos escolares, possuem um papel importante para manter e perpetuar o conhecimento dominante. Segundo Shohamy (2006, p. 98) ²⁰ “Às vezes, os currículos podem conter declarações que reconhecem o conhecimento diversificado, contudo os testes, que são baseados em conhecimento homogêneo, representam as políticas educacionais de fato”. É preciso deixar claro que, neste caso, a autora está se referindo a um contexto multilíngue em especial.

Dionísio (2017) pesquisou, no contexto brasileiro, o exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) cujo objetivo foi investigar em que medida esse teste atua como um mecanismo de política linguística para o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Os resultados apontaram para o fato de este teste pode influenciar a forma de aprendizagem dos estudantes, a prática de ensino dos professores e a gestão da coordenação em um curso de português para estrangeiros.

Assim, a partir da abordagem de Shohamy (2006), analisaremos os discursos de 05 (cinco) professores, inseridos no contexto de uma escola pública, a fim de investigar se a redação do Enem funciona como um mecanismo de política linguística, no que diz respeito ao ensino de produção textual.

¹⁹ No original: “The fact that tests have one criterion for correctness means that they are capable of perpetuating uniformity and standardization according to the predetermined and defined criteria” (Tradução nossa).

²⁰ No original: “At times, curriculum may contain statements that recognize diverse knowledge, yet the tests, which are based on homogeneous knowledge, represent the de facto educational policy” (Tradução nossa).

3. CARACTERIZANDO O ENEM E A SUA REDAÇÃO DO ENEM

Em 1998, foi criado no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) cujo objetivo inicial era avaliar o desempenho dos alunos dessa etapa da educação básica. De acordo com o documento que propôs o Enem, a finalidade era pôr em prática as propostas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica, buscando averiguar das competências e habilidades dos alunos da Educação Básica.

Como o Enem se caracterizava uma ferramenta autoavaliativa, a procura por este exame foi pequena. Segundo o documento oficial teórico-metodológico, esse exame se constituía em um “valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 7). A partir de 2005, o governo federal criou programas que consideravam a participação no Enem. O Programa Universidade para Todos é um exemplo desse incentivo e se configura também como uma seleção alternativa, pois, por meio do exame, o participante pôde disputar uma vaga em instituições privadas de ensino superior, através de bolsas de estudos parciais ou integrais concedidas por esse programa (LUNA, 2011).

Em 2009, o Enem tomou outras proporções quando se tornou uma principal forma para o ingresso nas instituições de Ensino Superior. Para o acesso nas instituições públicas, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o qual os alunos também podem ingressar em universidades do exterior²¹ que possuem convênios com o governo brasileiro. Para o ingresso nas instituições privadas, a inserção pode ser tanto pelo vestibular próprio de cada unidade, como também pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O Enem também se configura como “porta” de entrada para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e ao Ciências Sem Fronteiras (CsF), que é um programa que promove a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da tecnologia, além de promover a competitividade brasileira através de intercâmbios e da mobilidade internacional.

Resumindo: inicialmente o exame visava uma autoavaliação ao participante que estivesse cursando os anos finais do Ensino Médio, bem como servia como uma

²¹ Conferir o link: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/especialenem/2015/01/21/especial-enem-interna,467405/universidades-no-exterior-aderirama-nota-do-enem-como-forma-de-selecao.shtml>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o ingresso ao ensino superior e aos poucos foi ampliando sua importância dentro da sociedade brasileiro, constituindo-se um principal meio de acesso ao ensino superior. Segundo o documento oficial teórico-metodológico, esse exame se constituía em um “valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 7).

3.1. O “Antigo Enem”

O Enem teve a mesma estrutura durante os onze primeiros anos, de 1998 a 2008, tendo sua aplicação por todo território nacional e com caráter voluntário. Seu objetivo era avaliar o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio, além de possuir características diferentes de avaliações outrora estabelecidas pelo MEC. Segundo os idealizadores do Enem, nesse exame a prioridade centrava-se na leitura, interpretação e solução de problemas, de modo a avaliar o desempenho do participante, objetivando “aferir o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 5).²²

Para aferir as habilidades e competências dos participantes, o exame promovia uma redação específica, de caráter dissertativo-argumentativo, com propostas de cunho social, científica, cultural ou política, além de cerca de 63 questões distribuídas entre as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia, avaliadas interdisciplinarmente. De acordo com a Matriz de Competências, cada parte da prova equivalia 100 (cem) pontos (VICENTINI, 2011).

De acordo com os organizadores do Enem, a Matriz foi elaborada com o objetivo de definir as características gerais do exame (BRASIL, 2001), além de se configurar em um parâmetro para as avaliações. Segundo a Matriz, o que se pretende é possibilitar aos participantes desenvolver a capacidade cognitiva total inerente ao ser humano.

Para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares

²² Cf. Vicentini, 2011.

Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (BRASIL, 2002, p. 5).

A Matriz era regida por 05 (cinco) competências que norteava tanto as questões objetivas quanto à redação.

Quadro 1 – Competências estabelecidas até 2008

I	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Baseado em Brasil, 2002, p. 11.

Essas competências eram trabalhadas concomitantemente à 21 (vinte e uma) habilidades cujas especificidades eram esperadas que os participantes já possuísem. Segundo o documento oficial do Enem (2002), essas competências são as modalidades estruturais cognitivas, ou seja, são ações e intervenções que utilizamos a fim de estabelecer relações com/entre objetos, situações, fenômenos etc. As habilidades, por sua vez, procedem das competências adquiridas, referindo-se ao “Saber fazer”. De acordo com o Documento Básico (2002), esse exame

[...] busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições

reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo (BRASIL, 2002, p. 13).

A Matriz de Competência presume que a competência de ler, compreender e interpretar textos, no seu sentido mais amplo, não é desenvolvido unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas nas demais áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola (BRASIL, 2002, p. 13).

3.2. As mudanças que caracterizaram o “Novo Enem”

O Enem passou a ter uma nova configuração em 2009, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) propôs um novo formato para o exame. As mudanças propostas pelo INEP estabeleciam o exame como modalidade alternativa ou complementar para o acesso às instituições de ensino superior nas universidades federais.

As mudanças estabelecidas foram publicadas nas Portarias nº 109 de 27 de maio de 2009 e 807 de 18 de junho de 2010²³ (VICENTINI, 2011), cujos objetivos era constituir o Enem como:

- Referência para a auto-avaliação do participante com vistas à continuidade de sua formação e inserção no mercado de trabalho;
- Modalidade única, alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo de trabalho;
- Modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, onde cada escola recebe o resultado global;
- Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Ensino Superior;
- Promover estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

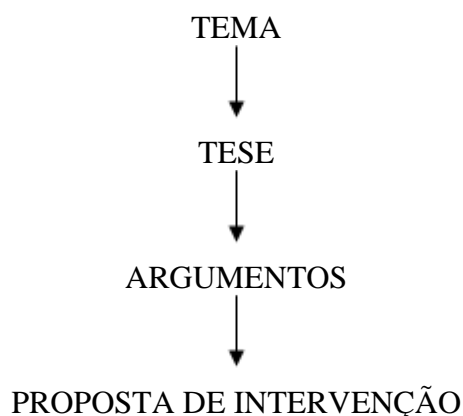
²³ Portarias nº 109 de 27 de maio de 2009. Disponível em: http://www.sinepemg.org.br/bisnoticia/admin/arquivos/Enem_2009.pdf. Acesso em 02 out. 2017.

Com essas mudanças, o Enem passou a ser aplicado em 02 (dois) dias, bem como consistiu em 04 (quatro) provas, cada qual contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha.

Outras mudanças foram apresentadas em 2017, tanto de ordem interna (estrutura) quando de ordem externa (disposição dos dias de prova). De acordo com a Cartilha do Participante do Enem 2017, as mudanças foram resultado de consulta pública, de modo que, segundo os organizadores do Enem, aperfeiçoaram as condições de realização do exame. Entre as mudanças presentes, está a transladação da redação para o primeiro dia, uma vez que, segundo os organizadores, ela é “importante elemento de composição de sua nota final” (BRASIL, 2017, p. 3).

A prova de redação exigida no Enem consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo, sobre um determinado tema de ordem social, científica, cultural ou política. Nessa redação, o participante deverá construir seu texto a partir dos seguintes elementos:

Figura 2: Elementos de argumentos da redação do Enem



Fonte: Brasil, 2017, p. 7

Para respaldar os elementos acima citados, a Matriz de Correção da Redação estabelece 05 (cinco) competências a fim de nortear como a avaliação textual deve ser considerada. Nesse formato das Competências, percebemos uma pequena modificação no que diz respeito à construção textual, em relação às Competências apresentadas no quadro 1. Observemos o quadro 2.

Quadro 2 – Competências estabelecidas de 2009 em diante

I.	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
II.	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa
III.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
IV.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
V.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Fonte: Baseado em Brasil, 2017, p. 8.

Conforme a Matriz de Correção da Redação, para cada uma dessas competências há seis níveis que afere as habilidades de interpretação e escrita dos participantes numa escala de 0 a 6. Para uma melhor compreensão da Matriz, discorreremos sobre cada uma delas, no entanto, não nos debruçaremos sobre os níveis com exceção da Competência II que não apresenta o nível 0²⁴. Cada competência é avaliada com pontuações que variam entre 0 e 200 pontos, a soma desses pontos compreenderá a nota total, que pode chegar a 1000 pontos.

No que diz respeito à Competência I avalia-se o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, isso inclui o conhecimento da norma padrão ou culta, pois essa Competência não deixa clara que norma o candidato deverá seguir. O domínio dessa Competência será observado de acordo com a adequação do texto, relacionando tanto às regras gramaticais quanto à clareza da leitura, uma vez que pode ser prejudicada ou beneficiada conforme a construção sintática (BRASIL, 2017).

Segundo Freitag (2015, p. 26-27), o termo “padrão escrito formal” não pode ser associado ao termo “norma padrão da língua escrita”, pois os termos são distintos entre si. Assim, Freitag (2015) afirma que “Formal e informal (e suas gradações) constituem um contínuo, que é diferente da modalidade falada e escrita”. Dessa forma, a autora afirma que há uma confusão na terminologia desses termos, pois discorda dos documentos oficiais, inclusive os que norteiam o próprio Enem.

²⁴ Na Competência II, o nível 0 corresponde à fuga ao tema. Portanto, a redação é desclassificada.

A Competência II visa avaliar de que modo o participante compreende o tema proposto na redação. É interessante ressaltar que essa competência avalia o tema e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Assim, é possível perceber que compreender um texto está diretamente interligada à prática de leitura. Sobre isso, Koch e Elias (2012, p. 8), afirmam que

[...] a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido.

A folha de redação apresenta textos motivadores que versam sobre o assunto abordado. É a partir desses textos motivadores que o aluno deve articular seu texto, defendendo um ponto de vista, além de utilizar estratégias discursivas como, por exemplo, dados, citações, analogias, entre outros (LUNA, 2011). Na construção da redação não pode ser copiado trechos dos textos motivadores, mas podem ser utilizadas paráfrases como um recurso estratégico para o apontamento da defesa de um ponto de vista (*ibidem*).

A estrutura do texto dissertativo-argumentativo é composta, tradicionalmente, por três elementos básicos: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Junto, eles se configuram na proposta estipulada pelo Enem (cf. Figura 2). A introdução, em geral, é composta pelo tema, problema e tese; o desenvolvimento é composto pelas argumentações e, por fim, a conclusão na qual são feitas a retomada do tema/problema, a proposta de intervenção e reafirmação da tese. No entanto, não há uma “formula” para a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, a construção desse tipo de texto deve ser permeada da forma que melhor aprouver ao produtor.

No que diz respeito à Competência III, esta visa analisar a utilização de elementos argumentativos no texto construído pelo participante. Segundo Silva *et al* (2015, p. 65), na construção da redação o “[...] indivíduo é conduzido a formular e estruturar claramente seus pontos de vista, além de ter que responder coerentemente às oposições postas a eles, partindo de uma revisão de suas próprias proposições”.

Ainda segundo Silva *et al* (2015, p. 65.), são esses elementos que conferem à argumentação um mecanismo de produção/apropriação reflexiva acerca do conhecimento

na construção de sentido. Luna (2011), por sua vez, destaca que é, através da seleção, organização e interpretação de fatos e opiniões em favor de um ponto de vista que o candidato conseguirá atingir maiores pontuações nessa competência.

De modo geral, essa competência complementa a anterior, pois, além de o candidato precisar demonstrar compreensão sobre o tema proposto, é necessário também que saiba fazer uma relação com as ideias, continuidade e progressão textual, sustentando seus argumentos sem se contradizer. Além disso, será avaliado também a coerência textual, a qual deve ser “apresentada num sentido amplo, diferente dos conceitos tradicionais que apresentam a ideia de ligação de um conjunto de opiniões ou de fatos cujo resultado é lógico” (SILVA *et al*, 2015, p. 67). Os autores afirmam ainda que

Enquanto a competência II analisa o aspecto composicional do texto argumentativo, confere à competência III as estratégias utilizadas para um ponto de vista persuasivo. Assim, ao utilizar recursos argumentativos com o objetivo de tornar mais persuasivas as informações e opiniões acrescidas do próprio tema, o texto elaborado pelo candidato se insere na terceira competência (*ibidem*).

A Competência IV, por sua vez, diz respeito à disposição lógica e formal entre as partes da redação. De modo que, a organização textual deve estar ancorada em frases e parágrafos que estabelecem entre si uma relação sequencial coerente e a correlação entre as ideias do texto (BRASIL, 2017). Segundo a Cartilha do Estudante (2017, p. 22)

Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções e pelo uso de determinadas palavras ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Antunes (2005, p. 47) afirma que a função da coesão é “a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Dessa forma, a principal função da coesão é estabelecer a *continuidade do texto*, dando uma sequência interligada de cada parte.

A Competência V propõe que o candidato produza uma intervenção (solução) para a situação-problema apresentada na proposta da redação. O objetivo é avaliar e reforçar o

exercício da cidadania ativa, favorecendo uma visão reflexiva acerca das situações sociais que se apresentam no cotidiano. Segundo a Cartilha do Participante (2017, p. 24)

A proposta de intervenção deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige e, quando muito bem elaborada, deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la.

Ainda segundo a Cartilha do Participante (2017), na proposta de intervenção devem ser respeitados os direitos humanos, de modo a preservar os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Ainda, é preciso evitar, na construção do texto, propostas muito vagas e genéricas. É importante ressaltar que a indicação desses elementos é uma “novidade” que surgiu este ano.

4. ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo, procedemos à análise do discurso dos professores, destacando o conteúdo temático e aspectos textuais que materializam esse conteúdo. Para fins de organização retórica o dividimos em 04 (quatro) partes: as crenças dos professores, o planejamento, as práticas de ensino de produção textual e o nível de influência da redação nesses docentes.

4.1. As crenças dos professores e a redação do Enem

Shohamy (2007) afirma que os testes são um poderoso instrumento que podem modificar os comportamentos dos indivíduos inseridos no sistema educacional, sejam eles professores, alunos, diretores e, inclusive, os pais. Sobre os testes de língua, a autora diz que estes são derivados

Nos últimos anos, os testes foram vistos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas especialmente como instrumentos sociais e políticos que têm um forte impacto na educação e podem determinar a ordem social. O termo "teste orientado para o uso" refere-se a uma visão de testes em que os testes não são vistos de forma isolada, mas sim relacionados a variáveis psicológicas, sociais e políticas que têm efeitos no currículo, ética, classes sociais, burocracia, política e conhecimento (SHOHAMY, 2006, p. 93)²⁵

Assim, na análise do *corpus*, verificamos que os professores apresentam crenças distintas entre si sobre a Matriz de Correção da Redação do Enem, e que estas, por sua vez, apontam imagens ao mesmo tempo positivas e negativas do teste. Enquanto uns professores se sentem confortáveis com a Matriz de Correção do Enem, outros apresentam conflitos em relação a ela. Esse conflito fica claro no discurso da professora Isaura ao ser indagada sobre as diretrizes da Matriz de correção.

²⁵ No original: "In recent years, tests have been viewed not only as pedagogical tools, but especially as social and political instruments that have a strong impact on education and can determine social order. The term "use-oriented testing" refers to a view of testing whereby tests are not viewed in isolation but rather as connected to psychological, social and political variables that have effects on curriculum, ethicality, social classes, bureaucracy, politics and knowledge". (Tradução nossa).

Eu acho difícil demais retalhar aquilo. Eu acho, **eu tenho uma dificuldade danada...** digo, é uma... sinceramente, quando eu vou corrigir uma redação num sei como é que... que... **nos obrigam a corrigir redação...** seguindo... **como se aquilo fosse uma receita pronta, uma receita de bolo. Eu acho difícil demais seguir aquilo [...]** (Professora Isaura).

Eu acho terrível. Eu tenho essa dificuldade. Por que pra mim, quando eu tô corrigindo uma redação eu vou olhando tudo, eu num tenho... **na minha experiência, eu não sei corrigir uma redação dividindo só isso, depois casar e dar uma nota.** Que aí eu vou lendo e tentando ao mesmo tempo, eu vou lendo vendo o sentido, se tem a lógica, se tem a coerência, a competência da escrita do menino, a lógica. Eu sei corrigir assim, **mas quando é pra retalhar como carne eu sinto uma dificuldade terrível** (Professora Isaura).

No discurso dessa professora, podemos observar que os conflitos permeiam a forma como a docente lida com a Matriz de Correção do Enem. Esse conflito fica evidente em como a professora utiliza essas orientações nas correções, pois se, por um lado, há a prática de correção que a professora já seguia, por outro, há os critérios que “devem” ser seguidos. Assim, para ela fazer as correções baseadas nessa Matriz requer, muitas vezes, o desprendimento das formas anteriormente trabalhadas, uma vez que ela mesma ressaltou “na minha experiência, **eu não sei** corrigir uma redação dividindo só isso, depois casar e dar uma nota”. Nos trechos destacados, verificamos que a docente assume a responsabilidade enunciativa de não saber utilizar a Matriz, a partir do uso do pronome pessoal “eu” e do advérbio de negação “não”, denotando uma negação quanto às correções traçadas pelas competências da Matriz.

É importante destacar, também, que a docente se utiliza de termos que reforçam esse conflito quando traz no seu discurso, por exemplo, o advérbio “demais” (“Eu acho difícil **demais** retalhar aquilo”) que denota uma intensidade na qualificação do advérbio “difícil” ao corrigir as redações a partir da Matriz. Chama-nos a atenção a utilização do verbo “retalhar”, a docente o utiliza em dois momentos, reforçando, assim, sua dificuldade em lidar com os referenciais norteados pela Matriz. Isso fica mais evidente no excerto, “mas quando é pra **retalhar como carne** eu sinto essa dificuldade”, o interessante é que no momento dessa sua fala, a professora fez um gesto no próprio braço como se estivesse cortando sua própria carne. A metáfora utilizada pela docente “retalhar como carne” dá evidência o quanto essa Matriz impõe sofrimento à professora no trabalho de corrigir as

redações. Ainda, ao utilizar o pronome demonstrativo “aquilo”, a docente demonstra um distanciamento entre ela e a Matriz, ressaltando que esse termo é utilizado numa mesma sentença três vezes seguida, de modo a reforçar esse afastamento.

O excerto “**nos obriga** a corrigir redação [...] como se aquilo fosse **uma receita pronta**, uma **receita de bolo**”, nos indica que, para essa professora, utilizar as competências para a correção aprisiona o fazer docente, como se corrigir as redações, conforme norteia a Matriz, representasse uma “obrigação”, contrapondo, de certo modo, seu próprio método de correção. Essa compreensão fica evidente pela escolha do verbo “obriga” que no dicionário significa “impor obrigações, forçar”. É interessante também destacar que a professora não define quem é o agente que obriga os professores a seguir as prescrições da Matriz (“nos obriga”). Essa ausência pode indicar que essa “obrigação” seja consequência da importância do exame dentro da sociedade e que os professores “devem seguir” essa política linguística.

O conflito dessa docente é gerado pela necessidade que ela sente em se adequar à normatização traçada pela Matriz de Correção da Redação do Enem, pois não se sente preparada para lidar com esse teste (Enem). Esse sentimento de ‘não adequação’ fica evidente quando ela diz ainda estar em “construção”.

Ainda não está completa não (a adequação). Ainda estou em construção, não vou mentir (Professora Isaura).

Vou construindo... é como eu digo, o processo de construção... no primeiro momento você tem até um certo **medo**, um **impacto**... eu num vou dizer que é fácil, que você já está habituado... quantos anos de PSS²⁶? Eu já tinha uma facilidade enorme aquele tipo de redação, quer dizer, **era uma constante**. Quando vem essa **reviravolta**, lá vou eu pra estudar pra entender essas competências todas. Pra mim foi difícil, num é... por isso eu num tô cem por cento ainda (Professora Isaura)

Analisando esse discurso, percebemos que os termos destacados seguem uma gradação, com a inserção do Enem primeiro veio o “medo”, seguido de “impacto”, causando uma “reviravolta” em suas aulas. O léxico selecionado pela professora dá ideia de como ela se sente em relação a essa Matriz e que impacto tem esse teste na sua

²⁶ Processo Seletivo Seriado, antigo vestibular da Universidade Federal da Paraíba. Esse exame possuía três etapas, a primeira com provas compostas por conteúdo do 1º ano do Ensino Médio, a segunda, do 2º ano e a terceira do 3º ano. Esse exame podia ser realizado tanto separado, por ano, quanto junto, para os que não haviam feito nos anos anteriores.

identidade profissional. É possível observar também que ela compara o impacto do PSS com o impacto do Enem, e ela afirma que com o PSS havia um regime “constante” nas redações dos vestibulares, pois sentia-se mais segura com aquele formato.

Por outro lado, os dados também revelam que para os docentes Carlos e Neide, o teste possui pontos positivos no que diz respeito às melhorias quanto aos critérios de avaliação das produções dos alunos e em como a Matriz do Enem é mais flexível em alguns pontos das correções como é o caso do uso da escrita formal, conforme destacamos a seguir.

Bom, a Matriz de Correção do Enem (Pausa) tem um eixo positivo, porque tenta trazer uma avaliação mais objetiva, num é? Quando ele determina aqueles parâmetros de nota... segmentos de nota tanto na parte sintática, vamos dizer assim, morfossintáticas e vai determinar fugir do tema e fuga do tema, não lembro outro, **mas essa fuga do tema isso é muito relativo[...].** Então, **há falhas ... há falhas e precisam enxugar mais esses parâmetros de correção, nós temos que enxugar.** (Professor Carlos).

Ela é, ao meu ver, muito positiva, há algumas críticas, eu mesmo crítico. [...] A estruturação... A forma como o aluno aborda esses argumentos demonstram conhecimento sobre outras áreas, e enfim, a proposta de intervenção, **para mim a grade é muito significativa.** [...] **A redação deveria ser livre, grade traz uma ideia de prisão [...]** (Professor Carlos).

Olha... **hoje eu penso que ela tá perfeita** porque antes era exigido muito ponto, a vírgula, né? Aquela... aquele rigor na escrita em ponto e vírgula e hoje eles querem que você compreenda o texto e traga o pensamento do começo, no meio e no fim, que é mais importante, né? Se... o aluno não sai do foco, daquilo que ele tá falando. **Então hoje eu tô achando perfeita** (Professora Neide).

Verificamos que, nos discursos desses docentes, essa positividade fica bastante evidente quando tanto no discurso do professor Carlos quanto no da professora Neide, há uma similaridade de posicionamento no que se refere à “não exigência da Matriz” quanto à Competência I²⁷, uma vez que ambos afirmam que a Matriz passou a focar mais a estrutura do texto em si, do que às normas gramaticais. Para o professor Carlos, a Matriz tem uma representação positiva quando ele usa o qualificador “positivo”, no entanto, ao utilizar a

²⁷ Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (BRASIL, 2017).

conjunção adversativa “mas” é a visão negativa que se sobrepõe. O léxico “falhas”, enfatiza essa negatividade e nos revela que, embora o professor tenha uma representatividade positiva sobre o teste, este ainda precisa ser melhorado. Isso fica evidente nos verbos utilizados pelo professor quando ele destaca a importância de modificar a Matriz “precisam” e “temos que”, verbos que indicam obrigação, no sentido de que é necessário haver uma mudança de modo a melhorar o teste, no que diz respeito a Matriz de Correção.

No caso da professora Neide, a utilização do qualificador “perfeita”, com duas recorrências nesse excerto, revela que na visão dessa docente a representação positiva do teste centra-se no fato de que, nesse exame, não há uma exigência rigorosa quanto à norma padrão de escrita, pois há a aceitação de possíveis desvios linguísticos ocorridos na escrita do candidato. Sobre isso Luna (2011, p.83) afirma que

Para atingir a pontuação máxima neste tópico²⁸ - nota 10,0 – o participante pode apresentar “eventuais deslizos gramaticais e de conversações da escrita”. Isso indica que o exame considera a natureza processual da escrita. O texto não é um produto acabado ao término da aplicação da prova do ENEM.

Vemos também uma representação positiva por parte da professora Fátima. No entanto, essa positividade se apresenta distinta das anteriormente apresentadas, como podemos verificar no discurso abaixo.

Eu acho positiva! Porque ele exige o máximo. Se você cobrar o máximo, ele vai se esforçar a buscá-lo e se você deixar o mínimo, ele não vai se esforçar e vai sempre permanecer naquela situação e não é só em prova de redação é em tudo. Se o professor deixar o aluno à vontade, o professor não cobrar, ele vai se manter sempre naquele nível com preguiça de desenvolver só (Professora Fátima).

A partir do discurso dessa docente, observamos que o uso do qualificador “positiva” denota uma valorização no que diz respeito à forma como ela pode trabalhar os conteúdos, ou seja, exigindo mais dos alunos, dessa forma, segundo a professora, a Matriz faz os alunos “darem o melhor de si”. Ao ser indagada sobre o uso ou não da Matriz de Correção do Enem, ela afirma

²⁸ Competência I.

[...] eu uso sim, **toda aquela parte que eles exigem eu cobro!**
(Professora Fátima).

[...] **é tranquila!** Eles (os alunos) que as vezes dizem que é... a gente poderia deixar passar algo, mas **a gente tem que cobrar**, é tanto que eu peço até desculpa: “você poderia ter saído bem nisso e a sua nota poderia ser mais, mas por causa do seu... se eu não tirar, você vai ser prejudicado sem saber o porquê de uma nota baixa, por isso” (Professora Fátima).

Nesses discursos, percebemos que a professora Fátima encara a Matriz de Correção como uma política a ser seguida. Isso fica evidente no excerto “**toda parte que eles exigem eu cobro**”, observamos que o uso do verbo “exigir”, cujo significado, segundo o dicionário Aurélio, é: determinar (algo) a (alguém), por ordem ou intimação; impor; e o uso do pronome “eles”. Analisando seu discurso, verificamos que o “eles” a quem ela se refere, faz referência à Matriz de Correção. Já no excerto “**a gente tem que cobrar**”, percebemos que o uso do verbo “tem que” reforça o uso obrigatório da Matriz, além disso, ela inclui os demais professores nessa obrigação quando utiliza a locução pronominal “a gente”. Isto posto, esses enunciados evidenciam que o uso da Matriz de Correção se coloca como uma imposição aos professores de produção textual.

A partir da análise, elaboramos o quadro abaixo que sintetiza de que modo as crenças desses docentes são representadas.

Quadro 3 – Crenças dos professores

Professore (a)	Crenças diante do teste	Crença
Isaura	Aceita com resistência	Crença dificuldade
Carlos	Aceita com ressalva	Crença condicionada
Neide	Aceita com ressalva	Crença condicionada
Fátima	Abraça totalmente	Crença na excelência
Vanessa	-----	-----

Observando o quadro 3, podemos estabelecer três categorias em que os professores estão inseridos sobre a crença na Redação do Enem: 1 – o que resiste às diretrizes da matriz, 2 – o que reconfigura (aceita com ressalva) e 3 – o que aceita conforme rege a Matriz. Assim, a professora Isaura se enquadra na primeira categoria, os professores Carlos e Neide, na segunda categoria e a professora Fátima na terceira

categoria. A professora Vanessa não consta no quadro porque durante a entrevista ela não respondeu aos questionamentos sobre as crenças.

4.2. O planejamento das aulas de produção textual

Como já fora dito, os testes possuem poder que podem modificar o comportamento das pessoas, inclusive, no âmbito educacional. Segundo a autora, os testes de língua referem-se, especificamente, aos

[...] professores que preparam seus alunos para os testes, os materiais e métodos utilizados na preparação de testes, as decisões baseadas nos resultados dos testes, a motivação de os formuladores de políticas na introdução de testes, as intenções e motivações para a introdução de testes, os efeitos de testes de conhecimento linguístico e ensino de línguas e as consequências de testes em educação e sociedade (SHOHAMY, 2006, p. 93-94)²⁹.

No que diz respeito aos planejamentos das aulas de produção textual, foi perguntado quais os materiais utilizados na elaboração dessas aulas. Pretendemos, com isso, averiguar se os professores planejavam suas aulas a partir das diretrizes expressas na Matriz de Correção do Enem ou se permaneceram com seus planejamentos anteriores à inserção desse exame. Em outras palavras, objetivamos verificar se o teste (redação do Enem) provocou mudanças no planejamento das aulas dos professores.

Dessa forma, um dos questionamentos constantes na entrevista fora justamente quais os meios utilizados pelos professores no planejamento das aulas de produção textual. Durante as entrevistas constatamos que cada um possui seus próprios meios de planejamento. Vejamos o que dizem os docentes.

O material do Enem, né [...], os livros de referência em redação, pois temos muitos autores bons, num é? Então, **a gente tira textos, prepara a apostila e damos [...]**, mas é como eu sempre digo: “não basta só teoria, num é a teoria em si” (Professor Carlos).

²⁹ No original: “the teachers preparing their students for tests, the materials and methods used in preparation for tests, the decisions based on tests’ results, to the motivation of policy makers in introducing tests, the intentions and motivations for introducing tests, the effects of tests on language knowledge and language teaching, and the consequences of tests on education and society”. (Tradução nossa).

Podemos constatar, a partir do discurso desse docente, que ele planeja suas aulas principalmente com materiais totalmente voltados para o exame, criando, inclusive, os próprios materiais para facilitar o desenvolvimento das aulas. Isso fica evidente quando ela afirma que utiliza “O material do Enem”. Além disso, verificamos também que o docente busca outros materiais como “os livros em redação”.

Diferente do Professor Carlos, para a professora Isaura, o planejamento de suas aulas de produção textual, por ter uma preferência maior por literatura, relaciona língua e literatura.

Nem sempre, porque às vezes eu gosto muito de trabalhar... como eu amo literatura, eu acho que a **literatura é um suporte muito interessante para se apropriar da língua**, eu gosto de trabalhar a partir da intertextualidade. Você dá poemas, dá cantigas populares que é da vivência do aluno, todo mundo conhece. Então... a partir de cantigas de roda muito conhecida, o cravo e a rosa, se essa rua fosse minha, aí o menino vai construir um texto, então... **num sei se assim eu estou do Enem**, mas eu... também... (Professora Isaura).

Partindo de sua preferência pela literatura, ela tenta, a partir dos gêneros literários, extrair elementos que possam ser inseridas as características da redação do Enem, fazendo, assim, um link com a Matriz de redação (“[...] a partir de cantigas de roda muito conhecida, o cravo e a rosa, se essa rua fosse minha, aí o menino **vai construir um texto** [...]”). Contudo, a docente afirma não utilizar sempre (“**Nem sempre**”) a Matriz no planejamento de suas aulas. Isso ocorre porque, como já foi dito anteriormente, ela prefere a Literatura. Desse modo, ela não sabe se o método que utiliza está de acordo com a perspectiva do exame (**num sei se assim eu estou do Enem**).

A professora Neide, por sua vez, utiliza livros, textos literários e outras fontes para preparar suas aulas.

Eu pego os textos passados pra comparar, uso textos do **livro**, que traz muitos textos interessantes e busco textos novos de... de... autores, né, como Ariano Suassuna [...] (Professora Neide).

Temos as duas partes teórica e prática sempre. A gente fala sobre... **detalhadamente sobre como fazer a redação**, né? Se é narrativa, dissertativa, descritiva, falamos cada um e trabalhamos cada uma delas e

principalmente a dissertação, porque é o que cai mais no Enem
(Professora Neide)

Nem toda vez... pouco... eu não **consultei esse ano muito não** (sobre a utilização da Matriz no planejamento) (Professora Neide).

Observamos que essa docente utiliza diversos materiais no planejamento de suas aulas de produção textual, assim, como a professora Isaura. A professora Neide deixa claro que usa o livro (didático) nas aulas de produção textual. Percebemos, ainda, que, no excerto “**principalmente a dissertação, porque é o que cai mais no Enem**”, essa docente centra seu trabalho nas as tipologias textuais, porém o uso do advérbio “principalmente” enfatiza a dissertação por causa do Enem. Ainda, o excerto “**Nem toda vez... pouco...** eu não **consultei esse ano muito não**”, fica claro que a redação do Enem não influencia muito planejamento da professora. O advérbio de intensidade “muito”, seguido do advérbio “não” marca essa afirmação.

Já as professoras Fátima e Vanessa utilizam especificamente o livro didático no planejamento de suas aulas de produção textual.

Material é o livro, que o livro é dividido em três partes: produção de texto, literatura e gramática [...] (Professora Vanessa).

Eu uso muito o livro didático, livro didático e os conhecimentos do dia a dia **através de leituras que eu conheço. Não uso muito artifício** de mandar eles irem buscar em internet, buscar em etc., etc., etc... eu uso **só** o livro didático e o meu conhecimento do dia a dia em sala de aula (Professora Fátima).

Como podemos observar claramente, ambas as professoras utilizam o livro didático para o planejamento das aulas de produção textual. Verificamos, também, que a professora Vanessa é bastante categórica ao afirmar que “Material é o livro”, não dando abertura para a inclusão de outro material no seu planejamento.

Já na fala da professora Fátima, no excerto “Eu uso muito o livro”, observamos que o uso do advérbio de intensidade “muito” enfatiza a presença constante desse material no planejamento de suas aulas de produção textual, ao mesmo tempo em que, no excerto “**Não uso muito artifício** de mandar eles irem buscar em internet”, o uso do advérbio de negação “não” denota a exclusão de outros materiais de consulta. Ainda, o uso do operador argumentativo “só” (“eu uso **só** o livro didático e o meu conhecimento do dia a dia em sala

de aula”), reforça a ideia do uso do material didático e acrescenta a informação de utilizar seu “**conhecimento do dia a dia em sala de aula**”. Esses conhecimentos do dia a dia mencionados pela docente podem estar referenciando às suas práticas docentes ao longo de sua vida profissional. Dessa forma, podemos concluir que a redação do Enem não tem o mesmo impacto que o livro didático para essas professoras.

Para sintetizar a análise discutida nesse tópico, o quadro abaixo relaciona as principais fontes utilizadas no planejamento das aulas de produção textual de cada professor.

Quadro 4 – Planejamento das aulas de produção textual

Professor (a)	Preferências
Carlos	Livros e matérias que versam sobre a redação do ENEM
Isaura	Textos literários e linguísticos
Neide	Fontes variadas e livro didático
Fátima/Vanessa	Apenas o livro didático

A partir da observação do Quadro 4, fica evidente que o professor Carlos é o que mais se atém aos materiais cujos conteúdos são especificamente direcionados ao ENEM, enquanto que as professoras Fátima e Vanessa centram-se apenas no livro didático, já as professoras Isaura e Neide buscam fontes alternativas.

Assim, observamos que os professores são, em geral, nesse contexto, autônomos em suas decisões quanto às suas metodologias de ensino, contudo, percebemos que, ao longo, do planejamento das aulas os postulados do ENEM se fazem presente, embora com maior grau em uns que em outros.

4.3. As práticas dos professores nas aulas de produção textual

Assim como nas categorias anteriormente apresentadas, as práticas dos professores também são bastante diferentes. Ou seja, embora os professores exerçam a docência em um mesmo contexto educacional, suas estratégias para o ensino seguem perspectivas díspares. Vejamos, pois, o que dizem nossos colaboradores.

Primeiro, explico a ele como o Enem é... **a produção está focada na dissertação argumentativa e nós não podemos fugir disso**. Então, eu entrego o **modelo** de um texto dissertativo argumentativo digo o que é uma introdução, o que é desenvolvimento e uma conclusão e as propostas do Enem tem na conclusão e a partir disso, explico o que é uma tese, o que é um poder de argumentação... como é trabalhar esses argumentos na redação [...] (Professor Carlos).

O professor Carlos está centrado na estrutura de redação norteada pelo documento oficial do Enem, suas práticas de ensino de produção de texto são permeadas pelo seu conhecimento da Matriz de Redação do Enem. Isso fica evidente quando comparamos sua fala no excerto “**propostas do Enem** tem na conclusão e a partir disso, **explico o que é uma tese, o que é um poder de argumentação...** como é trabalhar esses argumentos na redação” com as informações contidas na Matriz. Fica bastante clara a intertextualidade entre seu discurso e a Matriz de Correção do Enem. Ainda, o fato de esse docente utilizar o argumento “**nós não podemos fugir disso**”, com relação ao ensino de dissertação argumentativa, deixa claro a valorização do teste (Enem) e seu conhecimento sobre os parâmetros que regem a redação. Vemos, portanto, a partir desse seu discurso, que o professor Carlos, ao indicar que não pode fugir do Enem, inclui outros agentes no seu enunciado a partir do uso do pronome “nós”, esses outros agentes seriam outros professores. Isso corrobora com sua afirmação de que a redação do Enem é compreendida como um “modelo” a ser seguido, expressa no excerto “eu entrego o **modelo** de um texto dissertativo argumentativo”.

Já a professora Isaura aproveita as tecnologias para realizar sua prática de ensino de produção de textos.

[...] como a gente tem uma **sala de multimídia** e muito rica... **tem acesso a celular**, o que é que eu fazia: vem pra **internet, vê as provas do Enem corrigidas, os temas...** então o aluno seleciona, a gente vai analisando por competência (Professora Isaura).

O celular, em geral, objeto de uso não permitido durante as aulas, é utilizado como um instrumento de apoio, e com o acesso à internet, os alunos podem pesquisar provas dos exames anteriores. No excerto “vem pra **internet, vê as provas do Enem corrigidas, os temas...**”, podemos observar a forma como ela explora o Enem com os alunos. Dessa forma, sua prática de ensino é diretamente relacionada à promoção da

redação do Enem na sala de aula. Ou seja, a tecnologia é utilizada como um meio para explorar a redação do Enem. Assim, embora a professora Isaura vivencie um conflito com a Matriz da Redação do Enem, como foi mostrado na seção 4.1, fica claro que ela tenta ensinar os alunos de acordo com os parâmetros do Enem.

No caso da professora Neide, ela não explica de onde ela extrai o tema da redação, nem em que parâmetro ela se respaldou para efetuar suas aulas.

Eu dou o tema do texto, eles fazem a a redação e **depois a gente vai buscar informação sobre aquele tema**, aí eu tento trazer em... é.... a escrita daquele tema que foi passado pra eles pra que eles possam analisar se eles fizeram uma boa redação ou não... comparando (Professora Neide).

Observamos que no excerto “[...] depois **a gente** vai buscar informação sobre aquele tema”, o termo destacado confere ao discurso a relação de totalidade, ou seja, “todos”, incluindo a professora, vão pesquisar sobre o tema. Essa docente afirma também, no excerto “**Eu pego os textos passados** pra comparar”, utilizar textos das redações dos anos anteriores do Enem, de modo que fica evidente que a prática de produção textual dessa professora é focada na exploração de temas de redação do Enem.

Em relação às professoras Fátima, as práticas de ensino de produção textual estão ancoradas pelo livro didático, como podemos observar no discurso abaixo.

Vou falar por mim: eu fiz primeiro, peguei o livro, **mandei eles pegarem aquela parte que trabalha tudo**, vai ensinando passo a passo para **chegar a uma boa redação**, aí em seguida vem o exercício, **aí em seguida eu vou cobrando e aí eles já sabem todos os passos que devem fazer numa redação**, eles têm na parte teórica (Professora Fátima).

A partir do discurso dessa docente, podemos perceber que ela se respalda no livro didático. E é através dele que a docente ensina o “passo a passo” da redação, o que, segundo ela, levarão os alunos a uma “boa redação”. Esse seu relato da prática converge com o que ela havia afirmado na seção anterior que não utiliza outros materiais para planejar suas aulas de produção textual.

No caso da professora Vanessa, antes de explorar a redação do Enem ela observa em que nível de conhecimentos os alunos estão e a partir dos resultados, ela inicia o processo de ensino do conteúdo.

Primeiro, eu faço uma sondagem para saber o nível em que eles se encontram. **Eu peço uma redação básica.** Eles escrevem. Eu levo pra casa e vejo o que eles precisam. **Por exemplo, na parte gramatical, na parte de ortografia...** **Aí trago a redação com os defeitos, mostrando as partes positivas e negativas** e, a partir disso, eu começo a elaborar a minha aula de redação (Professora Vanessa).

No discurso da professora Vanessa, percebemos que sua sondagem do nível do aluno parte da solicitação da realização de uma redação. Por ser uma “**redação básica**”, compreendemos que ela não se refere à estrutura da redação do Enem. Observamos também que essa docente realiza a correção da redação sem a utilização dos parâmetros da Matriz. Essa afirmação é confirmada quando ela exemplifica que corrige a “parte gramatical” e a “parte da ortografia”. O que isso indica? Indica que sua prática não é pautada pela redação do Enem, o que também está em convergência com o seu discurso sobre não utilizar a Matriz no planejamento das aulas.

Quadro 5 – Síntese das práticas dos professores

Professor (a)	Metodologia de Ensino	Como apreende a Matriz de Correção do ENEM
Carlos	Modelo	Segue o modelo do ENEM
Isaura	Alia à tecnologia	Tenta seguir as diretrizes do ENEM
Neide	Utiliza provas de anos anteriores	Não explica o que respalda
Fátima	Livro Didático	Não segue a Matriz
Vanessa	Faz avaliação diagnóstica	Não segue a Matriz

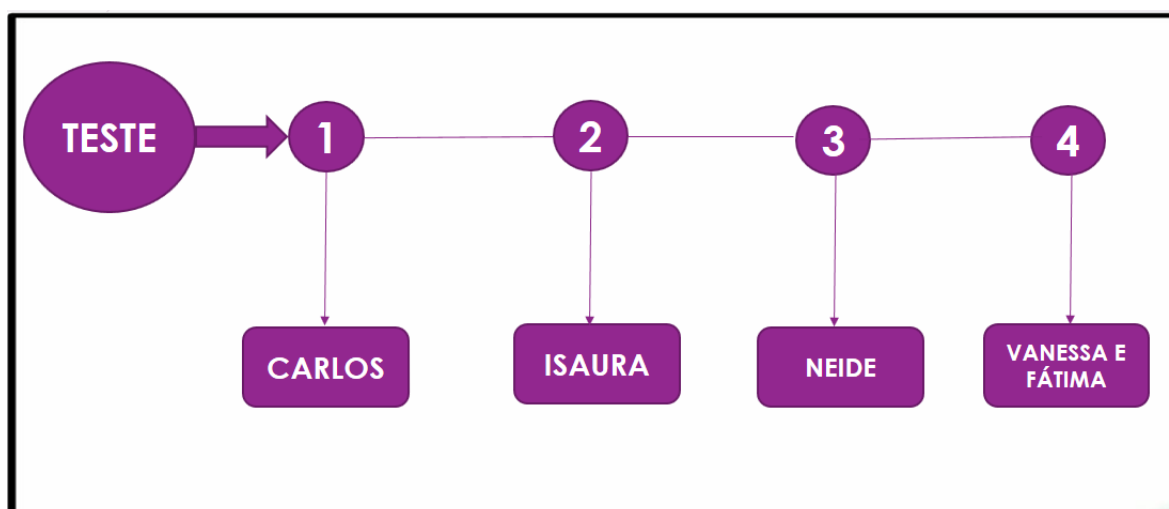
Esse quadro corrobora toda a análise desse tópico. Observando-o, vemos com maior nitidez como a influência do ENEM se realiza ou não no fazer docente. O professor Carlos é o que mais reage às diretrizes da Matriz, a professora Isaura, ainda que com as dificuldades enfrentadas, tenta se adequar aos postulados desse exame, a professora Neide, embora suas aulas sejam respaldadas pelo ENEM, não explica como faz isso, a professora Fátima tem suas práticas de ensino voltadas especificamente no livro didático, já a professora Vanessa faz uma avaliação diagnóstica para então proceder com o ensino de

produção textual, o que, segundo ela, esse ensino ocorre a partir das maiores dificuldades dos alunos.

4.4. Níveis de influência do teste

A partir da análise das categorias supracitadas, pudemos constatar que o teste (redação do Enem) apresenta níveis distintos de influência entre os docentes. Na análise dos discursos dos professores identificamos 04 (quatro) níveis, os quais são distribuídos entre *mais afetado*, *menos afetado* e *não afetado* pelo teste. Com o fito de ilustrarmos esses níveis, apresentamos abaixo o esquema representando a influência do teste no discurso de cada professor.

Figura 3: A força do teste



Fonte: baseado em FERREIRA; SILVA, 2017, p. 145³⁰.

Na figura 3, observamos quatro níveis, quanto mais próximo do teste o professor estiver, mais afetado/influenciado por ele, de modo que: 1 – indica que é afetado pelo teste e utiliza a Matriz; 2 – indica que é afetado pelo teste, mas utiliza a Matriz parcialmente; 3 – indica que é afetado pelo teste, mas não utiliza a Matriz e, por fim, 4 – indica que não é afetado pelo teste.

Observando a figura 3, percebemos que os professores Carlos e Isaura são os mais afetados pelo teste, o primeiro sendo ainda mais afetado por ter a Matriz de Correção como

³⁰ Essa figura corresponde aos dados avaliados em relação ao planejamento dos professores e que foram confirmados nesta pesquisa com a análise total dos dados.

eixo norteador do seu fazer docente e a segunda, por estar em conflito quanto à utilização da Matriz, mas ainda assim, tenta se adequar a ela; que a professora Neide é menos afetada pelo teste quando, em suas aulas, associa à redação do Enem às tipologias textuais e não à estrutura própria desse teste - o padrão dissertativo-argumentativo, além de não utilizar a Matriz em sua prática de ensino de produção textual e; por fim, que as professoras Vanessa e Fátima não são afetadas pelo teste, pois, de acordo com seus discursos, a redação do Enem não tem sido trabalhada efetivamente em suas aulas, assim como não utilizam a Matriz de Correção do Enem em suas práticas de ensino de produção textual.

Esse resultado se deu, provavelmente, por causa da formação de cada um, o professor Carlos já participou da banca de correções da Coperve³¹, o que deu maior respaldo para sua prática docente. A professora Isaura, por sua vez, busca meios de aprender mais sobre a Matriz, de modo a estar continuamente inserida nas atualizações do ENEM. Esses fatos podem ter sido cruciais para que esses dois professores fossem os mais afetados pelo ENEM, isso pode ser verificado quando comparamos os resultados de suas crenças, seus planejamentos e suas práticas em relação a esse exame. Para o professor Carlos, o ENEM tem sua positividade, mas ainda há a necessidade de mudanças. No caso da professora Isaura, por ser alvo das investidas dos alunos, no que diz respeito à comparação das notas recebidas nas redações pelos professores de cursinhos com as notas que ela daria às suas produções, o que faz com que essa docente se sinta numa certa “concorrência” com esses outros professores.

Já em relação às professoras Neide, Fátima e Isaura, todas veem o ENEM como uma forma perfeita, no entanto, elas não são totalmente afetadas pelo exame. A professora Neide é afetada muito sutilmente, quando insere o ensino de textos dissertativos voltados para esse exame em suas práticas. No caso das professoras Fátima e Vanessa, não são afetadas pelo exame.

³¹ Comissão Permanente do Concurso Vestibular/UFPB

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma noção ampliada de Política Linguística, os testes são compreendidos como um mecanismo capaz de afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato (SHOHAMY, 2006). São através dos mecanismos que as políticas linguísticas de fato podem ser analisadas. Sendo assim, esse trabalho teve como objetivo investigar como a Redação do Enem, compreendida como um mecanismo de Política Linguística, influencia ou não as decisões sobre o ensino de produção textual. Assim, nossa pesquisa situou-se dentro do contexto de uma escola pública de referência da cidade de João Pessoa.

Após as discussões construídas ao longo desse artigo, é possível apontarmos algumas conclusões a respeito da influência do teste no ensino: primeiro, embora o contexto em que os docentes estejam inseridos seja o mesmo, a forma como são influenciados pelo teste se distinguem entre si. Dessa forma, neste caso, esse contexto não é uma variável importante na “pressão” que esse mecanismo exerce sobre os professores.

Shohamy (2006, p. 78) afirma que os professores são “soldados do sistema” aqueles que “realizam ordens internalizando a ideologia política e suas agendas, tal como explicado no currículo, em livros didáticos e outros materiais e as próprias percepções da linguagem”³². Isto posto, fica claro que os docentes analisados neste trabalho não estão inseridos nessa definição, uma vez que, embora haja os documentos oficiais norteadores para o ensino da redação, cada qual atua na sala de aula de acordo com suas preferências, ou seja, levam em consideração as normas, mas têm suas autonomias dentro da sala de aula.

Como consequência disso, temos professores, que se colocados em uma escala, são mais afetados, enquanto que outros se preocupam mais em utilizar o livro didático em suas aulas de produção. Essa diferença, no efeito da Redação do Enem, entre os professores da escola pública, pode estar relacionada com a formação desses docentes, bem como com as suas trajetórias profissionais e no modo como eles se relacionam com o ENEM e com outros testes, representados nos antigos vestibulares, que por muito tempo fizeram parte da rotina desses professores. Sendo assim, podemos afirmar que os testes, mesmo aqueles considerados de alta relevância, como a redação do Enem, não são determinantes na

³² No original: “[...] carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks and other materials and the very perceptions of language.

prática dos professores na medida em que eles podem modificar as práticas dos professores, como também podem não as alterar.

Na análise dos dados, comprovamos que a redação do Enem é, de fato, um mecanismo de política linguística para alguns professores, no entanto, ela não influencia de forma homogênea o fazer docente desses docentes. É possível inferir também que as ideologias acerca da redação do Enem se mostram distintas entre os professores, no sentido de que, enquanto uns professores são “guiados” pela Matriz, em suas práticas de produção textual, o que caracteriza alta relevância do teste na promoção de influência nas práticas docentes; em outros professores, essa influência não apareceu de forma relevante ou sequer apareceu. Assim, é possível concluir que a redação do Enem (texto dissertativo-argumentativo) reforça a ideologia da importância do ensino do texto dissertativo-argumentativo no 3º ano do Ensino Médio para alguns professores.

Diante do objetivo do ENEM em aperfeiçoar o currículo do Ensino Médio, alguns questionamentos tornam-se necessários: como um teste, sozinho, será capaz de modificar o currículo? Em que medida esse teste está, de fato, em consonância com as políticas linguísticas oficiais? Como a cobrança de um mesmo “modelo” textual pode perpetuar determinadas crenças sobre o ensino de produção textual? Como esse teste afeta a aprendizagem dos estudantes? É possível que algumas dessas questões venham ser respondidas a partir da triangulação dos discursos com dados oriundos, por exemplo, da inserção do pesquisador no universo da pesquisa, da observação das práticas propriamente ditas dos professores nas aulas de produção textual, da observação do ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do aluno e da coleta de material didático utilizado pelos professores nessas aulas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Diane Eire Bizo de. **Novo Enem: os impactos da prova de redação na prática dos professores de Língua Portuguesa das escolas de Petrópolis**. 147 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2002.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2005.

BRASIL. **Cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2017.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. **O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G)**. 142 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, J; SILVA, A. G. B. Considerações sobre o efeito retroativo da redação do Enem no planejamento dos professores de produção textual. *In: PEREIRA, R. C. M; LEITÃO, P. D. V. (orgs). Ateliê de letras: projetos no tear*. João Pessoa: Idea, 2017.

GOMES, Livia Letícia Zanier. **O “novo” exame nacional do ensino médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa**. 202 f. Dissertação (Mestre em Educação Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LOPES, Renice Ribeiro. **O impacto da avaliação do exame nacional do ensino médio (ENEM) na atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS**. 102 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

LUNA, E. A. A. **Avaliação da produção do Enem**: como se faz e o que pensam os avaliadores. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Redação no Enem 2016**: Cartilha do participante. Brasília, 2016.

SILVA, Bruna Costa. **“Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM”**: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula. 182 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Elias Ribeiro da. **“[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”**: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 194 f. Tese (Doutor em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, Elias Ribeiro da. **A pesquisa em Política Linguística**: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013.

SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. **O Exame Nacional do Ensino Médio e sua relação com o que é ensinado na escola - o que dizem professores e estudantes**. 87 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade de Goiás, Goiânia, 2010.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar (Orgs). **Políticas linguísticas**: declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____.; SILVA, G. B. A redação do Enem e seus efeitos nas políticas linguísticas em instituições educacionais. In: ARAÚJO, A. S. *et al.* **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM Shopping das Cópias, 2015.

SCHIFFMA, Harold. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICIENTO, T. **An introduction to language policy**: theory and method. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006. 185 p.

_____. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education**. 14, 1, 117-130. 2007.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004. 250 p.

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 308 p.

_____. What is language policy?. In: Spolsky, B. (ed.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 03-15.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE 1 – Questionário que nortearam as entrevistas

- 1) Quantas aulas semanais são destinadas para a disciplina de Redação na escola?
- 2) Há um professor específico para a disciplina de Redação ou é um mesmo professor para as aulas de leitura e gramática?
- 3) Há um laboratório de Redação no cursinho? Caso positivo, como funciona?
- 4) No que se refere às aulas de Redação, há uma parte teórica e outra prática no preparatório para a produção do texto redacional? Você poderia falar um pouco sobre isto?
- 5) Nas atividades de redação, há momentos para a reescrita do texto? Caso sim, poderia comentar?
- 6) O que você pensa sobre a matriz de correção da redação do ENEM?
- 7) No seu ponto de vista seria uma política de língua positiva ou negativa? Explique.
- 8) O que você utiliza como parâmetro (orientador) para elaborar suas aulas de Redação?
- 9) Você consulta a matriz de correção da redação do ENEM para a elaboração de suas aulas? Caso positivo, você poderia falar um pouco sobre essa sua experiência?
- 10) Você considera que houve modificações no que se refere ao trabalho com a redação antes e depois de ser instituído o ENEM? Explique.
- 11) No seu entendimento, como você percebe essas mudanças? Positiva ou negativa em relação ao trabalho que vocês, professores, realizam? Justifique.
- 12) De acordo com sua experiência, você considera que existe uma supervalorização do texto dissertativo argumentativo em relação às outras modalidades de texto?
- 13) No trabalho que você realiza, com redação, você utiliza a matriz de correção com seus alunos? Por quê? Como? (crença/prática)
- 14) Você poderia nos explicar sobre o que você vem vivenciado nesta sua prática?

ANEXO A – Transcrição professor Carlos

Ent.: Terça- feira 07 (sete) de Julho de 2015. Professor, eu gostaria que o senhor nos dissesse seu nome completo e há quanto tempo o senhor trabalha como professor?

Carlos: Meu nome é Carlos... né, conhecido como professor Carlos, e tenho 35 anos de carreira no magistério...num é!

Ent.: É... nesses 35 anos, o senhor sempre trabalhou com produção textual?

Carlos: Sim... é... quer queira... (pausa) Hoje a gente designa o nome produção textual, na nossa época era mais redação né... e por incrível que pareça o enem cobra redação né... o nome redação, mas a produção textual para quem faz o curso de Letras, quem é professor de Língua Portuguesa tem por obrigatoriedade trabalhar a produção textual , interpretação de textos... num é, escrever resenhas, resumos. Agora, com a chegada do Enem deu mais uma força, alavancada né, um incentivo maior aos professores de língua Portuguesa , porque os alunos, quer queira quer não, eles são tão preguiçosos pra escrever não resta dúvida num é? Então... quando naquela minha época que a gente passava redação e havia dúvida se caia ou não no vestibular... ah! Não cai não redação! Pra que isso de interpretar texto né? Era aquelas questões, assim, um pouco vazias fazia né , objetividade sem contextualização nenhuma as questões. Então Hoje, o aluno hoje sente um prazer quer queira quer não de escrever mais: “professor passe redação, professor o que é resumo, resenha.” Então, eles cobram... (Interrupção do pesquisador)

Ent.: então hoje eles estão exigindo mais...

Carlos: Estão exigindo mais. Então, isso é gratificante. Isso é bom.

Ent.: É... quantas aulas semanais são destinadas pra disciplina de redação no Liceu isso é definido pelo senhor ou pela coordenação?

Carlos: Não. Não temos uma (pausa) A língua portuguesa antigamente... é... tinha cinco aulas. Era cinco aulas por semana. Certo? Por questões de outras matérias afins como sociologia, filosofia que entrou, então português e matemática sofreram uma queda de hora aula, então nós temos hoje 4 horas aula por semana e cada professor determina né isso, por que? porque o professor do Estado... veja bem, ele é professor de gramática... vamos dizer... redação e literatura. Então, ele tem que distribuir sabiamente esses três conteúdos pra que não fique (pausa) ensinando só um né? Um conteúdo , por exemplo, se você ... éescolher uma aula só de redação é ruim porque as vezes tem um feriado, tem uma coisa e aula de redação eu sempre punho o seguinte: eu sempre dou um conteúdo de literatura, por exemplo, avanço uma parte de literatura, depois gramática no final e depois vem redação. Então fica uma, duas, três semanas só de redação pra pegar uma sequência, porque se você der aula de redação hoje e amanhã dar literatura aí eles esquece. Saí, vamos dizer, da sequência didática. Entendeu? Essa quem não tem experiência... essa... fica dando... aí o povo: “Ah! Eu não lembro o que você disse”. Então, temos que ter preocupação com essa sequência didática.

Ent.: Tá... Aqui no Liceu há algum laboratório de redação?

Carlos: Não! Não! Né... Chegou até pouco tempo ai através do MEC... né... são uns laboratórios da área tecnológica, mas tem há muito tempo a gente propôs criar um laboratório de redação quando surgiu aquele método (pausa) método Sargentim né. Não sei

se você sabem um gramático chamado Herminio Sargentim. Eles tinham um laboratório já no Rio de Janeiro lá... de redação e esse material didático, mas nós não temos um laboratório por circunstâncias da carga horária né... não temos um professor que fique destinado no laboratório de redação bem diferente da Universidade ... é mais possível num é?

Ent.: É... eu quero que o senhor fale um pouco sobre as suas aulas de redação. Como é que você distribui elas? Elas tem uma parte prática e outra teórica?

Carlos: Sim!

Ent.: Como é? Eu queria que o senhor falasse mais ou menos... (o entrevistador interrompe)

Carlos: Primeiramente, a gente dá, o professor já preparando o aluno na parte de gramática. Não é aquela gramática seca né... classificação num é? Mas quando eu tô dando colocação pronominal ali eu já começo trabalhar com ele a coesão nos pronomes, referências, os termos anafóricos, catafóricos, nesses problemas... isso aqui é a redação e quando você for escrever para estabelecer a que termo se refere num é? Então, eu não tô pedindo pra ele classificar se é pronome oblíquo ou não. Eu tô pedindo a que esse pronome oblíquo se refere a que? Ao termo anterior, num é? Então, essa colocação aí já tô ensinando a prática do escrever. A estrutura de frase num é? Como usar o pronome relativo adequadamente e depois quando dou essa parte prática aí, eu entro na parte teórica de redação. Primeiro, explico a ele como o Enem é... a produção está focada na dissertação argumentativa e nós não podemos fugir disso. Então, eu entrego o modelo de um texto dissertativo argumentativo digo o que é uma introdução, o que é desenvolvimento e uma conclusão e as propostas do Enem tem na conclusão e a partir disso, explico o que é uma tese, o que é um poder de argumentação... como é trabalhar esses argumentos na redação, essa sustentação e depois nós vamos ensinar a ele a trabalhar... como trabalhar uma introdução. Porque a dificuldade dele é como introduzir. O aluno fica com o lápis na cabeça dizendo: “eu não sei produzir uma ideia. Como vou partir de uma ideia?” Então, nós trabalhamos (pausa) nós damos pequenos temas e dali vão fazendo a introdução. Primeiro na introdução quando ele tá bem prático elaborando a introdução, o princípio da tese, nós vamos em outras aulas trabalhar o que é desenvolvimento... vamos desenvolver, por etapa, depois a conclusão. Depois nós juntamos, o texto em geral até ele saber, porque se você deixar: Faça uma redação ai ah! Eles fazem de todo o jeito.

Ent.: Em relação aos textos que eles produzem em sala de aula ,ao longo do ano ,é só a dissertação ou você opta por trabalhar outros gêneros textuais?

Carlos: Não... quer queira que não no livro tem outros textos, né? Tem o trabalho de interpretação com cartuns e charges , num é. Tem como (pausa), mas ultimamente os livros da gente ele tá trazendo todos, num é... o resumo, resenha, sendo que o professor fica mais focado na dissertação, porque não adianta você fazer resumos, porque eles não querem: “não isso não cai”. Então, nós somos (pausa) a questão é essa... (pesquisador interrompe)

Ent.: Então, o professor é movido pelos próprios alunos?

Carlos: Sim, o professor é movido pelos próprios alunos: “É, não vamos perder tempo com isso não. Vamos ver redação, dissertação, porque é o que cai”. Então, eles ficam cobrando a gente. Quer queira que não eles suas têm razão, porque ele quer a prática e em redação... a escrita é praticando!

Ent.: É... nas aulas de redação há momentos para a reescrita dos textos?

Carlos: Sim, quando a gente coloca eles pra reescrever pede para refazer o texto... há até assim uma resistência e você tem que saber trabalhar com o aluno é isso, porque é uma resistência. Eu ultimamente venho colocando logo nos primeiros textos da redação... eu não ponho nota pra ele não perder o estímulo. Eu dou um visto: “Oh, sua redação tá boa, mas precisa melhorar aqui, vamos rever aqui, essa ideia tá vazia vamos construir um pensamento melhor e aí ele traz de novo. Então lá pra terceira redação é que eu vou dando uma pequena nota, mas flexível... uma nota flexível, porque se você for dar uma nota radicalmente, eles fogem, rasgam e isso aí traumatiza eles. Tem que ter muita paciência.

Ent.: Mas, essa questão da reescrita ela é frequente nas suas aulas ou não?

Carlos: Não, na aula de redação ela é frequente... porque eles sempre refazem. Agora é óbvio que uns fazem e outros não, porque isso aí, numa turma de cinquenta alunos todos não trabalham no mesmo nível, num é. Então Vamos dizer 30% por cento faz a reescrita, mostram outros atrasados ou não entregam, entendeu?

Ent.: O que você utiliza como parâmetro para elaborar suas aulas de redação? Quais são os materiais que você utiliza para montar essas aulas?

Carlos: E o Enem dar esse acesso a ele, porque é o seguinte: a questão do alunado, ele é como um menino (pausa). Você diz uma coisa a ele e ele ainda fica sem acreditar no caminho. Você diz duas e ele não. Então, você tem que massificar aquele aprendizado pra ele sentir que aquilo é real. Porque você diz: “olha, o Enem cobra isso”. Se você não tá cobrando dele toda hora na redação, na revisão ele não assimila aquilo, porque a geração de hoje é assim: ele é descartável. Ele pega e joga e não quer saber não. Ele pega o que tiver na frente. É novo é? É, aí vai e esquece o outro. Então, ele não guarda o conhecimento. Rapaz, vocês têm que guardar conhecimento, assimilar os conhecimentos de leitura. Então é muito importante... a leitura, eu passo pra eles. Leiam os textos. Os textos que eles leem tão lendo poema, textos e próprio livro, num é. Eles ganham os livros didáticos num é, porque antigamente não existia livro didático e todos eles ganham o livro didático.

Ent.: Fora a matriz existe algum outro... outro material?

Carlos: Sim, os livros de referência em redação, pois temos muitos autores bons, num é. Então, a gente traz, tira textos, prepara a apostila e damos por fora, mas eu sempre digo: não basta só teoria, num é a teoria em si, ele fica só vendo um monte de técnicas de redação, mas se não escrever, não tiver um orientador perto dele ele não escreve não.

Ent.: É... Você consulta a matriz de correção da redação do Enem para elaboração de suas aulas?

Carlos: Sim, os critérios que a gente assume, que eu assumo é tudo dentro do Enem . Não se pode fugir dos critérios Embora tenha falhas

Ent.: Agora, o que você pensa sobre a matriz de correção do Enem? Quais seriam os pontos positivos ou negativos?

Carlos: Bom, a matriz de correção do Enem (Pausa) tem um eixo positivo, porque tenta trazer uma avaliação mais objetiva, num é? Quando ele determina aqueles parâmetros de nota... segmentos de nota tanto na parte sintática, vamos dizer assim, morfosintáticas e vai determinar fugir do tema e fuga do tema, não lembro outro , mas essa fuga do tema isso é muito relativo, porque eu já participei de outras bancas, porque há fuga do tema sim: o aluno foge do tema no início e depois ele entra lá na redação. Então, o Enem dá como se fosse uma fuga geral. Eu lembro que na Coperve, o Elinalda Cavalcante, vocês não o alcançaram, mas foi na UFPB. Ela sempre colocava fuga ao tema parcial e total. Então, o aluno não perdia, então, quando era parcial a gente estabelecia um critério... fuga total... Sendo que no Enem só tem total. Eu recomendo a minha coordenadora lá: Olhe, isso aqui tá falho, você está penalizando o aluno por isso, num é? E quando há a questão do texto, uma coisa ótima onde o Enem pune gracejo, brincadeiras, num é? Palavra de baixo calão. Isso já tinha nos livros de redação toda a vida e o Enem não tocava muito, com força total neste ponto. Só depois que saiu aquela redação do miojo e do hino do palmeiras, sei lá, foi que o Enem veio à tona né a cobrar mais isso com força total, mas sempre na minha correção eu já indiretamente eu punia...punia. As vezes o Enem dá lá um sinal de alerta e dava muito rigoroso e eu, não, e muda o critério: Que é isso? Então, há falhas ... há falhas e precisam enxugar mais esses parâmetros de correção nós temos que enxugar. Embora, que o Enem não penaliza muito a ortografia, e nós sabemos, mas pra um jornalista... jornalista é muito bronco e não conhece muito isso. Jornalista acha uma acentuação aqui e diz aqui é pra colocar, não há uma acentuação aqui, então é para tirar ponto, zero. Eles são radicais nisso que eles são bem antigos, mas o Enem deixa, faz vista grossa, a gente sinaliza o erro, mas a gente não tira tanto ponto assim. Há não ser que tenha o excesso nisso, nessa pontuação, então a gente tira ponto.

Ent.: Quando o senhor está na sua sala de aula e vai corrigir as redações dos meninos, você utiliza aquelas mesmas competências?

Carlos: Sim. (Pesquisador interrompe)

Ent.: Ou o senhor agrega a essas competências algum outro elemento seu próprio?

Carlos: Sim, quanto a fuga ao tema, eu mostro a ele a parcial e etc . Onde há a falha do Enem eu corrijo dentro dos meus critérios, entendeu?

Ent.: Mas você também utiliza a tabela do Enem?

Carlos: Eu utilizo a tabelinha do Enem. O parâmetro é a tabela do Enem.

Ent.: Certo. O que você acha a respeito da redação do Enem? A maneira como ela foi instaurada é uma política positiva ou negativa?

Carlos: (Silêncio)... a avaliação do Enem?

Ent.: Sim, a redação do Enem...

Carlos: Sim, a redação do Enem ela é positiva.

Ent.: Em que sentido?

Carlos: Ela é positiva porque leva o aluno, veja bem, ela é positiva no ponto de o aluno ser forçado a escrever nas escolas tanto da rede pública quanto da rede particular, porque havia um vácuo, um vazio de escrita, num é? A escola pública, eu digo a vocês piamente, o professor que ensina em escola pública tem aquela metodologia de que é necessário escrever independente de qualquer coisa de vestibular ou não, mas no particular o professor só trabalha se for exigido. Na escola particular, num é?

Ent.: Você trabalha em escola privada?

Carlos: Já trabalhei muitos anos em cursinho. Eu sou dos dois lados, mas eu puxo pelo público, eu sou do público!

Ent.: Entendi. É... Bom, em relação as suas práticas você considera que houve modificação no seu trabalho com redação do Enem antes e depois? Antes da redação do Enem seu trabalho era de um jeito e depois modificou?

Carlos: Há mudança... Há é lógico que há mudança, porque quando não havia o Enem a gente trabalhava mais solto, num é? Solto. Com os parâmetros da coperve, às vezes mudavam o coordenador da coperve aí mudava os critérios, as vezes de correção. Tentando também buscava uma maior objetividade.

Ent.: Então, antes os critérios eram mais flexíveis?

Carlos: Sim, os critérios eram mais flexíveis. Hoje, vamos dizer assim, são aqueles eternos, mais rígidos e não pode ser mudado. Então, eu tenho até medo, porque o cursinho fica bitolado naquilo e não sai mais daquilo, num é? Toma como verdadeiro e unicamente bitola o aluno naquilo: “Não, tem que fazer aquilo”. Agora, diga-se de passagem que a introdução o processo de introdução da redação do Enem ele é flexível também não quer dizer que a gente tenha que obedecer aquilo, não é fechado não. A gente não pode dizer isso ao aluno!

Ent.: É... essas mudanças, você as considera positiva ou negativa em relação ao seu trabalho? Antes e depois do Enem.

Carlos: Positiva. Todas as mudanças são positivas, num é? Porque o professor tem mais um parâmetro de correção, né. Eu digo assim parâmetro de objetividade na avaliação da redação. Porque vocês sabem a redação é muito subjetiva, num é eu corrijo, você corrige. Você ver que a Globo levou o professor Chico Viana, que é complicado, Num é... Chico Viana num é?... Chico Viana e professores de outros Estados e quanto uns eram mais radicais outros eram mais flexíveis o do Sul, o povo do Sul é mais flexível, porque nossa banca aqui é muito rígida, num é? Os grandes problemas que ocorrem não são as correções da nossa banca aqui não, são as do sul. A banca do Sul é muito flexível!

Ent.: Quando houve a instauração do Enem, o senhor sentiu dificuldade de se adequar a ele?

Carlos: Não, porque eu já fazia parte de comissão da coperve e tinha toda aquela estrutura... a coperve logo no início tinha aquela estrutura olhe vou dizer a você a coperve já tinha esses parâmetros, embora fugisse algumas coisas a tabela do Enem é longa a da coperve é mais sintética quer queira quer não é mais sintética e mais objetiva, mas não senti. O que eu mais senti foi essa flexibilidade que o Enem deixa na redação, por isso que escapou aquilo do miojo e tal, porque tem professor se você deixar ele corre frouxo.

Ent.: Você falou que o parâmetro de correção do Enem é muito extenso. De alguma maneira essa extensão deixa o professor perdido?

Carlos: Deixa, quer queira que não, deixa. Tem colega da gente que entra no whatzapp, cria o grupo da comissão: poxa, essa redação aqui é fuga ou não, num sei o que. O que é que vocês acham? Então a pessoa avalia reveja isso exatamente por causa disso, porque nesse negócio de fuga tem que amarrar, não pode fechar não, porque tem um fuga que é parcial e outra que é total, porque o aluno toca lá na frente e no final ele se perde, então não é fuga total. Isso prejudica o aluno

Ent.: De acordo com sua experiência, você considera que existe uma supervalorização do texto dissertativo-argumentativo em relação as outras modalidades de texto depois do enem?

Carlos: Sim, Há a prioridade. Todo mundo só quer hoje o texto dissertativo-argumentativo (trecho incompreensivo), mas quando o Enem.... Se não me engano o enem (pausa). Não sei se estou enganado, não sei se o Enem colocou dois gêneros logo no início os gêneros e depois optou por um, não sei se foi ponto de vista, artigo, um negócio desse e hoje o Enem só trabalha o gênero, o texto dissertativo-argumentativo e o professor não quer ir de contra o sistema do Enem aí tem que trabalhar objetivamente só o texto dissertativo-argumentativo, porque se trabalho um texto fora o aluno cobra e certo era como a coperve que variava toda vez o gênero: resenha, um ano caía resenha no outro caía resumo, tal artigo de opinião. Então, tinha que trabalhar, quer queira quer não, todos os gêneros.

Ent.: Você acha que o Enem imobilizou um pouco o trabalho com os gêneros textuais?

Carlos: Sim, engessou... o enem engessou os outros gêneros e tira a criatividade do aluno, porque, eu creio assim, a importância é levar o aluno a ler e escrever em qualquer tipo de gênero, num é? A importância é saber se o aluno tá escrevendo, se tá tendo uma boa argumentação, se sabe estruturar e me parece que o Enem fundamenta assim: que o aluno saiba redigir um texto dissertativo-argumentativo, o importante é que ele domine a técnica do texto dissertativo-argumentativo. Isso, eu creio, que o Enem fique muito engessado com esse gênero aí só para o aluno dominar a técnica do texto dissertativo-argumentativo.

Ent.: Você poderia, para finalizar, quais as outras situações que você vem vivenciando nas suas práticas depois que a redação do Enem foi colocada em destaque seja a valorização da redação, o trabalho do professor com produção textual, o que modificou? Quais as suas percepções?

Carlos. Primeiramente, modificou o trabalho. Nessa mudança o professor tem uma maior responsabilidade e outra coisa corrigir dez redações, tudo bem, mas você corrigir toda

semana cinquenta redações numa turma não é moleza não e não é só uma turma são seis turmas que nós temos, num é? É redação... a turma querendo: “minha redação entrega hoje” e tal. Então, pesa muito, num é? Então, o professor de língua portuguesa trabalha. O trabalho dele hoje não dobrado, mas sim triplicado. Sempre o professor de língua portuguesa é o professor que trabalha mais, porque leva redação para corrigir, trabalha até em sala de aula como em casa nas redações. Então, Ele pega o final de semana para as redações e quando termina as correções já chega o tempo das provas bimestrais, ele nunca está de folga. Então, o professor de língua portuguesa sempre está trabalhando vinte e quatro horas e quem é solteiro, tudo bem, mas quem for casado recebe bronca, né? Então, creio que o professor de língua portuguesa ele tem que receber um percentual melhor pelas correções das redações por fora, num é? Alguns colégios católicos, lembro bem, como o Lourdinias, nos pagava por fora essas redações... essas correções e fazia juz ao nosso trabalho e eu creio que temos que repensar isso, porque educação não se faz só com missão. Ninguém conhece o professor de língua portuguesa como outro professor de língua portuguesa quando se está em sala de aula, então nossa mágoa é essa. Nós trabalhamos mais do que qualquer outro professor. Então, o professor com o Enem acabou trabalhando triplicado, porque a cobrança é maior para o professor e o professor fica até estressado, porque o aluno fica cobrando vinte e quatro horas a devolução das redações e nós temos, quer queira quer não, devolver para o aluno, porque se não há um feedback, num é, das correções, das produções textuais, mas melhorou. O Enem veio para ficar e eu sou a favor do Enem, agora, que melhorem, procurem melhorar os parâmetros, num é? Eu já disse as minhas coordenadoras lá da comissão que temos que fazer críticas a comissão de redação do Enem para enxugar mais a matriz!

Ent. Muito obrigada, professor, pela participação e pela entrevista!

Boa tarde, professora. Tudo bom com a senhora, né?

Isaura: Tudo.

Ent: Aqui no Liceu, quantas aulas semanais são destinadas para a disciplina de redação?

Isaura: O professor tem liberdade, assim... não há, quando na reunião do planejamento, não há, assim... uma determinação de separar. Agora, há um comprometimento dos professores porque até o planejamento é feito, já, em cima das questões do enem. A gente tem o pré-enem, aqui no Liceu e tem uma proposta que todo pré-enem, como nota bimestral de uma redação. No meu caso ficava terrível porque enquanto as outras disciplinas entregavam as médias no prazo certo, eu me atrasava terrivelmente porque... cinco turmas com 50 alunos para corrigir todas essas redações. Então fiz uma contra proposta que... na minha opinião rendeu maravilhosamente, até me surpreendi.

Eu não faço a redação todo mês, assim, obrigatório na prova do enem. Agora, eu faço... eu tenho uma proposta de fazer 10 redações bimestrais e dar uma nota. E, assim... esse trabalho, foi a primeira vez que eu fiz nessa modalidade... 10 redações por bimestre corrigindo, devolvendo...

Ent.: Dez?!

Isaura: Dez.

Ent: Bimestre?!

Isaura: Por bimestre.

Ent: Ou é 10 por ano?

Isaura: Não, por bimestre. Eu me comprometi.

Entr: Por bimestre?!

Isaura: Mas não é todo bimestre que eu faço

Ent: Em cada turma?!

Isaura: Sim. Fiz esse trabalho. E rendeu.

Ent: Dez!!

Isaura: Mas não era todo bimestre. No lugar do enem eu fazia isso. Fico alternando, uma vez enem, outra... a redação pra substituir a nota.

Ent. Então, assim... só pra eu entender. Quantas aulas são de português?

Isaura: São quatro aulas.

Ent. Quatro por semana em cada turma. Quantas de redação o professor define?

Isaura: Eu defini para esse bimestre, duas. Porque o aluno... não dava a temática... assim... a sistemática... como o Enem só trabalha em cima de textos... não é tema seco. Eu acho maravilhoso. Então o que é que eu fazia: como aqui... agora não porque tem a reforma... e mesmo sem ter esse recurso aqui... como a gente tem uma sala de multimídia e muito rica...

tem acesso a celular, o que é que eu fazia: vem pra internet, vê as provas do Enem corrigidas, os temas... então o aluno seleciona, a gente vai analisando por competência. A primeira competência: coerência e coesão... vai analisando aqueles termos. Aí eu vou trabalhando aquilo que o aluno... ele pode escolher um texto daquele de apoio, ele vai... ele não pode copiar do jeito que é... que eu vou seguindo aquelas regras que eu tenho tudin... Se você transcrever... é... cinco linhas, você já zerou. Então, você é apoio pra entendimento. Aí, a partir daí, a gente vai corrigindo em cima disso, aí ele vai me devolvendo até...

Ent. Você separa duas aulas de redação por bimestre, mas essa quantidade, aí, muda ao longo do ano?

Isaura: Muda. É isso que eu tô dizendo. Muda quando eu vejo a necessidade... e se eu perceber que tá havendo... como a gente se reúne... pra vê todo mundo... se eu perceber pelo livro que eu tô me distanciando muito do conteúdo, então eu... não faço. Aí naquele bimestre, se eu perceber que eu preciso avançar... porque, queiramos ou não... não vou ser hipócrita aqui. Conteúdo tem que ser visto, porque os pais cobram e o aluno mesmo... se a gente trabalhar só redação, o menino vai dizer: é só redação? Entendeu? Agora, eu num... esse bimestre foi impossível fazer dez redações, num fiz. Se você pegar... eu deixo no caderno que é pra provar. Deve ter umas três... ou quatro redações, por causa da greve. Atrapalha, e eu vou vendo isso tudin. Então, eu... eu acho que o que facilita, assim, esse manejo... eu num gosto de nada muito amarrado, assim... tem que ser... é da minha... é característica minha. E acho que como eu tenho mais de 27 anos de sala de aula, eu já... tenho essa manha de...

Ent: Fazer a gestão.

Isaura: Pronto. É isso, eu vou... E no final o que me interessa, assim... que eu fiquei muito contente... teve aluno aqui... passou pra contabilidade, curso bom, com nove e pouco em redação.

Ent: Que maravilha! Você vê o resultado do trabalho, né?

Isaura: Aluno da minha sala... eu fiquei assim... maravilhada... quer dizer... foi um trabalho que surtiu efeito mesmo. Por isso que eu continuei nessa sistemática com o aluno. Ele vai, pesquisa, trás e ele vai criando a consciência de que não adianta ele... copiar nada de ninguém, ele tem que pensar... Agora, assim... eu acho que o trabalho dá certo, também, porque quando você... a experiência eu acho... eu valorizo muito a experiência, porque ela sempre vai ensinando e o próprio aluno ensina a gente. Quando dá pá... você conciliar... você vai... trabalhar o meu livro didático eu sou obrigada a dar orações subordinadas, substantivas, adjetivas, adverbiais, mas eu posso trabalhar em cima de textos, em cima daquele texto eu já posso... aplicar em redação, apesar de ser muito complicado porque... infelizmente o nível do nosso aluno é... terrível. Se você pegar as redações, assim... as primeiras, você até chora. Você chora.

Ent: Mas num é só aqui, não, que tem problema, não, viu? (risos) Esse problema, ele vai, viu?

Isaura: Eu digo com toda sinceridade, tem hora que eu... eu pego assim, um aluno meu, assim... eu digo: meu Deus do céu, no terceiro ano... que eu só trabalho com os terceiros... eu num acredito que aquela redação... eu tenho até aqui pra mostrar... que eu até guardo, assim, quando são as provas, assim... que... é... as vezes acontece... na maioria das vezes uma incoerência, assim... como é que o aluno nem lê isso... como é que ele diz: as vezes isso acontece... aí, imediatamente, na mesma frase...

Ent: Só um momentinho... é... para fazer o resumo do livro?

Isaura: Não. De um capítulo.

Nesse momento a professora se levanta para pegar uma redação para nos mostrar o nível de textualidade/conhecimento dos alunos.

Isaura: Ó, é dessa qualidade aqui. Eu vou observando... eu nem devolvo assim porque ele não tem maturidade, fica mais difícil o trabalho (redação amassada e com menos de dez linhas escritas)... As vezes encontra assim, ó, que é um três, assim (mostrando a redação)... como é que isso é uma redação, um aluno do terceiro ano? Isso é um parágrafo muito mal feito. E olhe então esse, ó: Desde de pequeno, ó... pra não dizer que é minha mentira... isso é, isso é de um aluno de terceiro ano. Desde de pequeno, ó, pra não dizer que é minha mentira. Por isso que eu não devolvo. Aí vem de “desde”... que pela conversa... pela conversação, um aluno de terceiro ano, já tem propriedade da língua pra saber que num existe isso, “desde de pequeno”. Isso é uma realidade e outras mais que eu não quero nem mostrar pra num assombrar... só algumas, assim que... você fica abismado comum monte aqui. É uma luta, mas eu não desisto, não. Agora, num se enganem não; vocês vão ficar apavoradas... apavoradas com o nível.

Ent: Há um professor específico para a disciplina de redação ou é o mesmo professor para as aulas de leitura e gramática?

Isaura: É o mesmo professor... leitura, literatura e gramática e redação, é um professor só.

Ent: Há um laboratório de redação?

Isaura: Não.

Ent: Em relação às aulas de redação, há uma parte teórica e outra prática?

Isaura: Eu tento. Por exemplo, eu vou sempre trazendo... mandando pesquisar o que é coerência e coesão, o que é um texto dissertativo-argumentativo, por que ele leva esse nome porque eu gosto muito de trabalhar com gêneros textuais. Então quando você vai fazendo isso... por que se você... se você num der pelo menos uma noção do que é aquilo aí... fica mais complicado, o menino num sabe nem dá um recado... Então voê tem que ir costurando de vaga devagarinho sem ele perceber.

Ent: Nas atividades de redação, há momentos para a reescrita?

Isaura: Tem. Justamente isso, o texto dele, ele tem que refazer, pra poder colocar a nota.

Ent: Toda redação você faz há reescrita?

Isaura: Não. Não toda. Só pra nota. Não toda.

Há uma pequena discussão sobre o fato de haver 50 alunos em cada turma e por isso, não há possibilidade de sempre fazer a reescrita.

Isaura: Mas esse ano está bem melhor, as turmas estão menores, quarenta e poucos, graças a Deus. Aí não tem condições de reescrita por isso. Agora dentro do possível, assim... até... quando eu passo uma atividade... como atividade pra nota, eu tenho o cuidado de corrigir na sala com ele, depois ele passar a limpo no caderno.

Ent: Professora Vânia, por favor explique melhor essa parte, assim... da aula de redação em si, como é a estrutura, se uma parte teórica e um prática, como é? Explique melhor.

Isaura: Por exemplo: quando... a primeira vez que eu vou fazer uma aula de redação no terceiro ano... que quando eu pego eles já vem do primeiro ano com uma professora, segundo, terceiro comigo. Por que as primeiras vezes eu vou fazer... por quê é que eu trabalho assim, com ênfase no texto dissertativo-argumentativo? Por que é... o gênero especificamente... a primeira coisa que eu faço antes de produzir um texto é dar uma aula dizendo o que é um texto, as características de um texto dissertativo-argumentativo. Aí eu progo, xeroco textos dissertativos-argumentativos, os primeiros passos são esses. Depois dessas leituras, quando tem internet... quando funcionava aqui, vamos pra internet vê. Aí é que a gente começa a produzir. É assim que eu procedo.

Ent: Sobre a matriz de correção do Enem, o quê que a senhora pensa a respeito dela?

Isaura: A matriz?

Ent: É, divididas naquelas competências, o que é que você acha? Qual é a sua opinião?

Isaura: Eu acho difícil demais retalhar aquilo. Eu acho, eu tenho uma dificuldade danada... digo, é uma... sinceramente, quando eu vou corrigir uma redação num sei como é que... que... nos obrigam a corrigir redação... seguindo... como se aquilo fosse uma receita pronta, uma receita de bolo. Eu acho difícil demais seguir aquilo e...

Ent: Conseguir vê na redação as cinco competências, tudo de uma vez, né?

Isaura: Eu acho terrível. Eu tenho essa dificuldade. Por que pra mim, quando eu tô corrigindo uma redação eu vou olhando tudo, eu num tenho... na minha experiência, eu não sei corrigir uma redação dividindo só isso, depois casar e dar uma nota. Que aí eu vou lendo e tentando ao mesmo tempo, eu vou lendo vendo o sentido, se tem a lógica, se tem a coerência, a competência da escrita do menino, a lógica. Eu sei corrigir assim, mas quando é pra retalhar como carne eu sinto uma dificuldade terrível.

Ent: Mas, assim... o que é que você acha das competências em si, aquelas competências que foram selecionadas, na sua opinião? Estão, em acordo? Você acha que são aquelas competências mesmo ou poderiam ser outras? Ou tirar algumas daquelas? O que é que você acha disso?

Isaura: Não, eu acho que elas são até válidas, porque assim... elas não são tão fechadas, quando elas, quando elas dizem... uma parte que eu sou a favorável, que eu acho assim interessante... mesmo quando ele pede que o aluno... qual o grau de competência da escrita, da normativa, mesmo... quando o aluno... você tem um aluno que tira dez tendo deixado de acentuar palavra, deixado de colocar vírgula, mesmo sem essa exigência, então ele tirou

dez. Quer dizer que ele percebeu que o aluno, ele se apropriou da língua, porque isso ele pode aprender com a gramática profissionalmente, ele vai lá e aprende a colocar vírgula, acentuar. Por isso que eu acho válido por isso. Por que eu vejo... quando estou olhando as correções das provas, alunos que tirou dez, nota máxima, mil pontos, mas ele tem erros de acentuação, de pontuação... Então não é tão rígido mesmo, num é aquela prisão... por isso eu acho interessante aquela parte que você vê...

Ent: Então é uma matriz boa em sua opinião?

Isaura: EU acho. Eu considero boa. Eu considero.

Ent: Então a senhora considera a matriz positiva, justamente por causa do que a senhora acabou de falar?

Isaura: E assim, as cobranças em relação a coerência, eu vejo que... pode... tem algumas falhas, como tudo não é cem por cento, mas sua arcabouça, seu esqueleto... é o que realmente o aluno precisa. Ele precisa entender a questão da coerência da coesão, porque pra zerar ali... pra você zerar a prova do Enem o professor tem que ter muito cuidado... pra ir pra um corretor, pra um segundo, pra um terceiro... ele vai pra uma banca de um quinto elemento, então tem todo esse cuidado, né?

Ent: Então na tua opinião essa matriz é positiva e supera até, por exemplo, aqueles vestibulares da UEPB...?

Isaura: Eu acho. Eu acho, Por que assim... Eu achava... Quando tinha só aquele tema seca, então passava cinco livros, seis livros, tinha até cordéis, o cachorro louco... o aluno não tem condição, a gente sabe. Um aluno não tem condição, pelo menos um aluno do estado, como é que ele vai ter condição de ler cinco seis livros clássicos da literatura clássica? Por isso que eu acho mais simplificado nesse sentido.

Ent: O que a senhora utiliza como parâmetro orientador para a elaboração das aulas de redação?

Isaura: As questões do Enem, as competências... eu vou sempre pesquisando, estudando, eu vou sempre naquela matriz porque eu... o sujeito é o meu aluno, não sou eu. O sujeito é o meu aluno, então ele mesmo cobra de mim. Se isso é de acordo com o Enem? Eles cobram de mim, cobram. Eles cobram, porque se fugir do Enem eles não querem, eles não tem interesse.

Ent: Então assim... um parâmetro, um orientador na elaboração de suas aulas é realmente o conteúdo do Enem?

Isaura: É. Eu vou seguindo... eu tento... vou pegando aqueles modelos, vou estudando, vou... pra... seguir.

Ent: A senhora utiliza a matriz de correção do Enem?

Isaura: Nem sempre. As vezes pra mostrar pra dá... pra mostrar a ele como é lá eu boto no quadro as competências escritazinhas, eu trago, né, copio e boto lá: “vamos corrigir pela...”, mas não é sempre, não. Não é sempre.

Ent: Mas aí ela está perguntando para o planejamento de suas aulas de redação. Se essa matriz é utilizada no seu planejamento das aulas de redação. É sempre ou nem sempre?

Isaura: Nem sempre, porque as vezes eu gosto muito de trabalhar... como eu amo literatura, eu acho que a literatura é um suporte muito interessante para se apropriar da língua, eu gosto de trabalhar a partir da intertextualidade. Você dá poemas, dá cantigas populares que é da vivência do aluno, todo mundo conhece. Então... a partir de cantigas de roda muito conhecida, o cravo e a rosa, se essa rua fosse minha, aí o menino vai construir um texto, então... num sei se assim eu estou do Enem, mas eu... também...

Ent: Então é uma coisa meio que mesclada, né o teu planejamento. Tipo, você usa o Enem, mas também outros tipos de textos que não seja só o dissertativo-argumentativo, né. Mas usa mais do Enem, é isso?

Isaura: Uso.

Ent: A senhora considera que houve modificações no que se refere ao trabalho com a redação antes de ser instituído o Enem? No seu trabalho, pessoal?

Isaura: Houve. No meu houve.

Ent: Tipo assim, seu trabalho pessoal como professora de redação mudou? Antes do Enem era uma coisa e depois do Enem, você como professora de redação, é outro o seu trabalho dentro da sala de aula?

Isaura: Houve uma modificação, sim, houve. Por quê? Por que quando não tinha essas exigências, quando era para o PSS, eu sempre vou lá como professora de terceiro ano... a Coperve tinha o padrão dela, então eu ia lá pra Coperve, tinha que fazer os livros didáticos, mandava o menino fazer resumo, fazer trabalho em equipe... quer dizer, era um tipo de direcionamento. Depois que a Coperve saiu fora e foi para o Enem eu tive que me adequar, fui estudar, fui...

Ent: Foi difícil essa adequação? Como é que foi?

Isaura: Ainda não está completa não. Ainda estou em construção, não vou mentir.

Ent: Fale sobre esse processo de construção.

Isaura: Vou construindo... é como eu digo, o processo de construção... no primeiro momento você tem até um certo medo, um impacto... eu num vou dizer que é fácil, que você já tá habituado... quantos anos de PSS? Eu tinha já uma facilidade enorme aquele tipo de redação, quer dizer, era uma constante. Quando vem essa reviravolta, lá vou eu pra estudar pra entender essas competências todas. Pra mim foi difícil, num é... por isso que eu num tô cem por cento ainda não.

Ent: Foi melhor ou pior a mudança, pra você?

Isaura: Pra mim foi melhor, porque eu preciso mais como pro... como profissional da... da apropriação da escrita com meus alunos, da produção. Foi melhor porque eu tive que pesquisar...

Ent: De acordo com a sua experiência, a senhora considera que existe uma supervalorização do texto dissertativo, em relação as outras modalidades?

Isaura: Existe porque se só cai ele faz mais de quinze anos (risos). Então existe.

Ent: Mas na sua aula prática, ele tem papel especial, ele tem assim... vamos dizer... ele é preponderante na sua aula de redação?

Isaura: É.

Ent: É isso que a gente quer saber. Por que você já colocou que traz outros textos também, mas ele é o que é mais trabalhado.

Tipo assim, seu trabalho pessoal como professora de redação mudou? Antes do Enem era uma coisa e depois do Enem, você como professora de redação, é outro o seu trabalho dentro da sala de aula?

Isaura: Ele é o que é mais trabalhado porque eu tenho que trabalhar outros textos, por exemplo, eu não posso tirar do meu aluno de 3º ano um texto narrativo. Por que quando eu vou analisar qualquer texto literário narrativo eu tenho que conhecer os elementos da narrativa. Como é que meus alunos vão entender os elementos da narrativa, o enredo, personagens, clímax, foco narrativo, primeira, terceira pessoa se eu não trabalhar a narrativa. Então eu tenho... é isso que eu digo, eu tenho que trabalhar gênero poesia, gênero é...a narrativa, mas eu tento dar ênfase na hora da produção...

Ent: Ao texto dissertativo.

Ent: Mas o que é que você acha, sua opinião sobre isso. É uma coisa positiva? Você já pensou sobre isso?

Isaura: Não. Não pensei. É a primeira vez que me perguntam e eu sinceramente não pensei. Mas assim... quando você... de uma maneira em geral... quando você supervaloriza muito uma coisa, você...

Ent: Se distancia.

Isaura: Demais das outras, isso não é bom. Né, porque depois vicia. O menino só tá preparado... eu penso assim, nessa questão também. Você só tá preparado pra uma maneira de escrever, de ler. O meu questionamento é esse, quando se sobrepõe uma coisa demais, né, porque o exagero... Até o professor fica condicionado, num é?

Ent: Deixe eu só lhe perguntar uma coisa, vai fugir só um pouquinho daqui, mas é porque eu fiquei curiosa. Você colocou que ainda está nesse processo de apropriação. Como é que acontece esse processo? Como é, assim, fiquei curiosa (risos)

Isaura: Vou dizer agorinha. Como é... acho engraçado assim, no sistema... é muito difícil ser professor no Brasil, além de ser mal pago, desvalorizado, as coisas vêm todas de cima pra baixo, sem nenhuma participação, sem nenhuma capacitação. Você está no sistema, pronto... Agora é Enem. Qual foi o professor que fez uma capacitação?

Ent: Ou na universidade, né?

Isaura: Sim, pronto. Quero saber quem foi capacitado? Se perguntou: “agora o Enem é esse modelo aqui...” O professor que está na sala de aula há vinte e sete anos, “venha cá professora”... quem foi que chamou o professor pra capacitar? Pra o professor trabalhar com os alunos que exige, que faz cursinho... a maioria dos alunos daqui fazem cursinho e se eu não tiver preparada, como é que eu me saio na sala de aula? A maioria faz cursinho no horário oposto.

Ent: Vem pra cá e ainda faz o cursinho...

Isaura: Faz o cursinho de graça, funciona no próprio Lyceu. Recebe material e tudo.

Ent: Mas quem são os professores daqui? Outros professores?

Isaura: Outros e outros professores de cursinhos famosos. Quer dizer, fica... o professor fica numa saia justa. Se eu num me apropriar, como é que eu fico na sala de aula? Desacreditada do meu aluno. Diz: “essa professora tá gagá”.

Ent: Eles perguntam, eles comparam?

Isaura: Eles compara e compara até a nota.

Ent: “O professor do cursinho disse isso”?

Isaura: Diz e me confronta, aperta. “A senhora tá dizendo isso, mas fulano disse aquilo” e as vezes traz uma redação... eu vou trazer uma redação pra senhora dar a nota, esconde a nota que o outro deu... “a senhora dava quanto nessa redação?” Aí quando eu dou, diz: “o professor deu foi parecido”. Dá uma vontade de dizer moleque safado[trecho incompreensível] (risos) Manda que eu corrija e vai olhar se eu fiz, ó igual. Faz isso. Tem aluno que não quer nada com nada [trecho incompreensível].

Ent: Mas aí você vai lendo na internet, vai lendo nos livros...

Isaura: Onde tiver...

Ent: Já fez algum curso?

Isaura: Eu, é... assim, curso pra o Enem eu nunca fiz, agora eu sou uma velhinha bem “enxiridinha”, eu so uma velhinha... eu faço mestrado no Profletras.

Ent: Que bom, que maravilha... Então você faz aqui em Mamanguape, é?

Isaura: É. Todas as quintas e sextas eu faço...

Ent: Ah que maravilha, parabéns, viu.

Isaura: Obrigada. Eu tenho quatro especializações, enquanto eu não cheguei no mestrado, eu digo “vou juntar dez até eu achar uma porta que se abra pra mim” (risos)

Ent: Abriu, né, o Profletras?

Isaura: Por que, a universidade... quando você passa muitos anos fora, como eu te... tenho quase trinta anos fora da universidade, pra você entrar é muito difícil. Ninguém acredita mais em você. Diz: “essa velhinha com trinta anos de sala de aula, eu quero lá mais isso, tô com tanta mocinha jovem, aí, cheia de...”

Ent: Mas não é bem assim o pensamento, não. Por que as pessoas... assim, hoje, pelo menos a experiência lá da UFPB, a gente valoriza muito, assim... a vivência do professor, porque isso traz muita contribuição e muito conhecimento. Até pra gente analisar, né? As práticas, estudar, refletir sobre esses... a experiência é fundamental.

Isaura: Mas sabe por quê eu digo isso? Eu tenho até salvo no meu computador até hoje. Eu tenho três mestrado em educação, o primeiro tinha 756 inscritos em educação na UFPB, eu tirei uma das maiores médias e no projeto foi... descartado. Aí eu fiz o segundo ano, mudei o projeto de novo, aí eu fiz terceiro de novo, eu digo: “pois eu vou morrer aqui dentro, vou fazer até um dia eu entrar. Aí enquanto isso eu fiz quatro especializações, fiz uma... na UFPB. Fiz uma em linguística, fiz...

Ent: O coordenador era o professor Denilson?

Isaura: Demerval. Dahora

Ent: Ah Demerval. Faz tempo, né?

Isaura: Faz. Foi a primeira. Aí fiz uma em Proeja, que foi por Educação, que funcionava no IFPB. Fiz uma em direitos humanos, e teve um... era semipresencial, houve até uma prova para os professores da rede Estadual e municipal e fiz uma na UEPB em fundamentos da educação. Eu digo: só vou parar um dia quando eu entrar no mestrado. Aí graças a Deus...

Ent: Que bom, que bom.

Ent: No trabalho que a senhora realiza com a redação, a senhora utiliza a Matriz de Correção com os alunos? Para corrigir as redações dos alunos você usa aquela Matriz, aquela competência?

Isaura: Algumas não. Não. Uma vez só quando eles ficam... é isso que eu tô dizendo, quando eles exigem do professor do cursinho, traz já xerocado competência por competência. Quando o aluno exige aí eu vou e faço, porque eu não gosto, é como eu já disse, eu não gosto tá com aquela...

Ent: Então a tua correção não utiliza aquela Matriz? Embora você ensine pra eles o que é cada uma daquelas competências, mas na correção, não.

Isaura: Exatamente. Eu não, eu corrijo a minha maneira antiga.

Ent: Eu sei... Por que pra ti é mais fácil...

Isaura: Eu acho mais fácil. No todo eu acho que eu sou mais justa, que minha correção é mais justa quando eu corrijo num todo, que eu sempre corrijo minha vida toda, vendo a correção num todo, a coerência... a competência... o grau de ortografia, acentuação, tudo que eu precisei, eu vejo num todo. Quando eu vou lê e corrigir, então eu não vou retalhando daquele jeito, não.

Ent: Por que aquela Matriz tem um parâmetro fixo, né, e a senhora vai vê de acordo com a necessidade do aluno, que tá precisando, não é isso?

Isaura: Exatamente. Exato. Eu não faço...

Ent: A senhora poderia explicar sobre... o que a senhora vem vivenciando nessas suas práticas? De aula de redação. Fale sobre as suas aulas de redação.

Isaura: As aulas de redação, assim... elas... foi assim... não satisfatoriamente nunca, porque você vê a dificuldade que aluno tem da língua portuguesa. Até na leitura, se você pede pra um menino desse de terceiro ano lê, você vê a dificuldade até na leitura, na leitura. Então quando você... eles ficam calados, porque eles estão interessados, eles querem aprender no terceiro ano o que eles não praticaram a vida toda. Aí o meu maior problema é esse. Eu acho muito difícil, é isso. Por que muitos deles querem que eu dê uma receita pronta e não existe. Eu digo na sala, o menino quer que eu ensine... eu acho até assim uma palavra errada, “professor de redação”, não, eu não sou professor de redação, eu sou uma facilitadora, eu sou uma orientadora, eu tenho uma experiência de leitura e de escrita. Então, é dessa minha experiência, dessa minha vivência que eu quero partilhar pro aluno, mas ele precisava ter algum alicerce, porque como é que eu vou partilhar isso, como é que eu vou plantar uma coisa num terreno pedregoso, que não tem alicerce nenhum?

Ent: Deixa só eu te perguntar uma coisa. Eles mesmos cobram, cobram que sejam feitas redações, tipo a do Enem, por conta do Enem? Eles mesmos...

Isaura: Cobram. Eles exigem, essa é a palavra. Eles exigem. Eles aqui do Lyceu do terceiro ano, não todos, é claro que tem aluno que num tá nem aí, mas tem aluno que exige. Por exemplo: Se ele tiver muito atarefado, se tiver nesse processo de prova bimestral, que é o pré-enem aqui, se eu passar quinze dias sem fazer redação eles dizem na hora: a senhora já faz tantos dias que não faz redação (risos).

Ent: Como é esse processo de pré-enem? É todo bimestre?

Isaura: Todo bimestre. É, aqui.

Ent: Aí faz de todas aquelas provas no estilo do Enem?

Isaura: De todas as disciplinas.

Ent: Tipo, tipo um simulado.

Isaura: Pronto. É um simulado que aqui chama pré-enem.

Ent: Aí os professores elaboram as provas naquele mesmo estilo...

Isaura: São oito questões pra... tem que ser (trecho incompreensível).

Ent: Mas foi feito um preparatório para preparar os professores para elaborar essas questões?

Isaura: Foi não. Né isso que eu tô dizendo não. É... é tudo muito... é tudo te vira, né.

Ent: Mas foi tipo uma exigência da escola ou foi uma decisão tomada pelos professores?

Isaura: Não. Assim... a ideia partiu realmente da direção, né. A direção achou... que toda vida aqui no Lyceu teve semana de provas. Então depois do Enem, como o aluno fica focado, que aí fica cobrando da direção...

Ent: Mas isso só para o terceiro ano, pra primeiro, segundo e terceiro ano ou só terceiro ano?

Isaura: Eu acho que são os três anos [Ô Marta, o pré-enem, a prova é do primeiro ao terceiro ano ou só o terceiro?] É do primeiro ao terceiro. Então é obrigatório essa sistemática do pré-enem e foi exigência do aluno, aí teve uma reunião com todo mundo, com todos os professores pra haver essa adaptação. De vez em quando tem... quando o auditório funcionava antes da reforma... sim, eu e o professor de química, e o professor de química, biologia, tem aula porque eles exigiam aulas. Quer dizer, eles são... por isso que eu digo, é... alguns são danadinhos, apertam mesmo que... (risos)

Ent: Então, a tua experiência como professora já trinta anos. Aí você terminou aonde, na...?

Isaura: Na UFPB há muitos anos.

Ent: Na UFPB Letras Português?

Isaura: Foi

Ent: EU tenho uma pergunta. Você sente que essa exigência dos alunos vem por causa dessa experiência que eles tem lá no cursinho?

Isaura: É. Eu acredito que sim porque, o que eu observo, que aqueles alunos que não tão nem aí na sala que não fazem cursinho, eles não tem...

Ent: Cobram.

Isaura: Não. Agora, aluno que é de cursinho... tem aluno que o pai vem e paga lá uma escola particular porque o menino aqui faz direito, porque estudou o primeiro o segundo, então vai terminar, vai ter seu exemplo, ele paga um cursinho da melhor qualidade. Principalmente os alunos... porque aqui é uma escola bem mesclada, vem aluno muito do interior, Santana de Boa Rosa, Patos, Sousa... esses a maioria fazem cursinho. Aí esses vêm com uma... que é que tem no cursinho... vem exigir. São eles que... todas as saladinhas [(no termo de se juntarem)]... eles começam a exigir... é isso que eu digo, que a gente...

Ent: Isso é bom?

Isaura: É bom porque vai ter que se atualizar, eu me sinto jovem por isso (risos), porque se não fosse... se eles não num cutucassem tanto talvez eu nem pesquisasse tanto, eu num tô nem besta (risos). Eu sou bem sincera, se não fosse arroxado eu não ia tá tão... afiada. EU não gosto de passar vergonha, eu não gosto. Por que eu acho que o professor tem um papel... se você tá ali na frente... pra mim é a morte, a morte é se eu perder a credibilidade do meu aluno, tô morta. Então por isso que eu faço tudo pra não ser desmoralizada. E se ele... quando eu não sei eu dou um jeito de num me... jamais... dou um jeito de dá uma enrolada pra dizer amanhã (risos). Então eu cozinhando, cozinhando, cozinhando e amanhã eu trago a resposta. “Ei você nem terminou... que tocou foi... aquela coisa que você me perguntou aqui vou lhe responder agora. Na hora eu num tava sabendo, mas amanhã eu digo o que o ele quer saber... eu num vou dizer não, só pra ele dizer que não sei (risos).

Ent: Obrigada, professora.

ANEXO C - Transcrição professora Neide

Ent. Boa tarde, professora.

Neide: Boa tarde.

Ent. Gostaria que a senhora falasse seu nome completo, quantos anos a senhora atua na docência e a sua formação.

Neide: Meu nome é Neide, eu atuo em sala de aula, já, há mais de 10 anos, não diretamente ao Ensino Médio, mas comecei no fundamental, no infantil também e sou formada em... em Língua Portuguesa e também tô terminando Língua Inglesa na Federal.

Ent. Ah, que bacana!

Ent. Então, assim... nas suas aulas de redação, né, a senhora ministra aula de redação, quantas aulas são destinadas para essa aula de redação?

Neide: A gente tenta focar ao máximo na redação, principalmente no ensino médio pra o terceiro ano. Por que antes do Enem eles ficam muito ansiosos e querem realmente fazer uma boa redação no Enem porque o foco maior é a redação. E eles acham que tem que tirar uma nota boa (ênfase na palavra BOA) na redação, então a gente sempre foca na redação muito, sempre no... no... período de prova a gente faz as provas, faz as gramáticas lá, mas tem que ter a redação.

Ent. A senhora sente essa cobrança por parte dos alunos?

Neide: Aqueles que são interessados, sim, porque tem aqueles que focam realmente, querem fazer o Enem e querem passar, né? E ficam feliz quando a gente... devolve a redação, faz as observações, tem muitos alunos que vão querer a resposta correta daquilo ali, por que ele errou ali? Saber o porquê é um ponto, não foi ali ou foi ali, ou vírgula, o que precisa melhorar (as duas falam ao mesmo tempo), eles se interessam muito. Positivo nisso.

Ent. Há um professor específico para a disciplina de redação ou é um só professor que ministra literatura, leitura e gramática?

Neide: É um só professor. É tanto que o livro é completo, né? De gramática, redação e... e... todo tipo de literatura... é um só professor. O certo seria ter um específico, né?

Ent. Pra cada área, né?

Neide: Pra cada área.

Ent. Aqui no Lyceu há um laboratório de redação?

Neide: Aqui no Lyceu, no momento não... no momento não, mas há uma... observação muito grande na redação, que é feito o pré-enem aqui, é trabalhado, bastante trabalhado e exigido que se faça esse trabalho com as redações.

Ent. Aí essas exigências é por parte mesmo do professor que exige, se auto exige, ou essa cobrança vem da coordenação da escola?

Neide: O professor...

Ent. Essa... principalmente do professor...?

Neide: É, principalmente pelo professor.

Ent. Entendi. No que se refere às aulas de redação, essas aulas são divididas em uma parte teórica e outra parte prática? Tipo, na produção de texto, se você faz uma reescrita... se você tem uma parte teórica e depois você...

Neide: Temos as duas partes, teórica e prática sempre.

Ent. A senhora poderia me falar como é que é que a senhora...

Neide: A gente fala sobre... detalhadamente sobre como fazer a redação, né? Se é narrativa, dissertativa, descritiva, falamos cada um e trabalhamos cada uma delas e principalmente a dissertação porque é o que cai mais no Enem.

Ent. Aí a senhora trabalha também a reescrita do texto?

Neide: Trabalhamos a reescrita do texto.

Ent. Como é que a senhora promove essa reescrita?

Neide: Eu dou o tema do texto, eles fazem a... a redação e depois a gente vai buscar informação sobre aquele tema, aí eu tento trazer em... é... a escrita daquele tema que foi passado pra eles pra que eles possam analisar se eles fizeram uma boa redação ou não... comparando.

Ent. Aí a senhora, essa correção... a senhora faz essa correção individual, de cada um e depois a senhora faz na sala, tipo assim, seria assim ou é só nas correções individuais nas suas respectivas... nas redações dos meninos?

Neide: Eu faço nas redações e peço que cada um venha pra que... ele possa observar o que ele acertou, o que ele errou...

Ent. A senhora comenta...?

Neide: Comento individual, com ele.

Ent. Individualmente, né? Entendi.

Ent. O que a senhora pensa sobre a Matriz de Correção do Enem?

Ent. Olha... hoje eu penso que ela tá perfeita porque antes era exigido muito ponto, a vírgula, né? Aquela.. aquele rigor na escrita em ponto e vírgula e hoje eles querem que... você compreenda o texto e traga... o pensamento do começo, no meio e no fim, que é mais importante, né? Se... o aluno não sai do foco, daquilo que ele tá falando. Então hoje eu tô achando perfeita.

Ent. Então quer dizer que no ponto de vista da senhora, a inserção do Enem como o... é... o único meio de ingressar na universidade é... na universidade pública seria uma política positiva?

Neide: É positivo, eu só não gosto dos vários textos que eles trazem em português enormes porque o aluno, muitas vezes, sente ali é... com pouco tempo pra fazer matemática, fazer outras disciplinas, até calcular, num é? E não tem esse tempo disponível porque os textos são enormes, 20 questões ou 40 questões, né? E... os textos são enormes, eu acho que não é

necessário isso, esses textos tão grande ou senão diminui aí na quantidade de atividade, né? (risos)

Ent. Então assim, quando a senhora vai elaborar a sua aula de redação, qual o parâmetro que a senhora utiliza, qual é o seu ponto norteador? Por exemplo: a senhora se utiliza de textos já do Enem passados ou a senhora pega alguns artigos de opinião? Qual é o material que a senhora se utiliza, qual o parâmetro que a senhora se utiliza para as redações?

Neide: Eu pego os textos passados pra comparar, uso textos do livro, que traz muitos textos interessantes e busco textos novos de... de... autores, né, novos como Ariano Suassuna que eu trabalhei com Ariano, foi bastante interessante que a gente viu a vida e obra de Ariano, ainda vimos, é... o movimento armorial dele e incluímos com a cultura que tivemos um trabalho aqui que trazemos um cavalo marinho e falamos sobre ele... qual a importância da cultura? Esse resgate todo e... os textos de Ariano são maravilhosos.

Ent. Então a senhora se utiliza de textos passados do Enem, a senhora se utiliza do livro e a senhora busca fontes na internet também.

Neide: Passados... do livro... busco fontes novas (fala isso à medida que eu vou citando o material)

Ent. A senhora consulta a Matriz de Correção do Enem quando vai elaborar suas aulas? Se a senhora consulta?

Neide: Nem toda vez... pouco... eu não consultei esse ano muito não.

Ent. Então no caso, quando a senhora vai corrigir as redações a senhora não toma como parâmetro a Matriz, não? A senhora corrige pela sua percepção?

Neide: Eu corrijo pela minha percepção, mas eu busquei informação sobre a matriz também, né, sobre... é... o ponto de vista que eles fazem a correção, que se fizer sete linhas já tá desclassificado, tudo isso eu observo também, eu comparo porque daí é... até eu já sei. É... eu já tenho uma noção já, como seja.

Ent. No caso, assim, a senhora não tá buscando a matriz em si, olhando sempre porque a senhora já... se apropriou...

Neide: É... já sei. Sempre faço minhas redações no mínimo 25 linhas e eu sei que... lá no Enem... eu sempre falo pra eles que no Enem é trinta linhas (ênfase em “trinta linhas”), mas daí eu... 25 é uma reclamação. “Pode ser menos?” “Pode ser 15?”

Ent. O que é que a senhora cobra? Assim, como é seu perfil de correção quando vai corrigir a...

Neide: Eu observo os parágrafos, né, falo muito sobre... é... a organização do texto, que não pode ultrapassar as linhas, que eles ainda ultrapassam, né? É... observo também é... o começo do parágrafo, as palavras que devem ser escritas com letras maiúsculas, tem muitos que escrevem “Brasil” com minúscula (risos) e eu vou corrigindo dessa forma, dessa maneira.

Ent. Então a senhora mescla um pouco da matriz do Enem com seus... conhecimentos prévios?

Neide: Isso

Ent. É... a senhora acha que... é... a senhora considera que houve modificações é... no que se refere ao seu trabalho com a redação antes e depois do Enem ser instituído? Por exemplo: antes do Enem ser instituído se trabalhava a redação de uma forma, após o Enem ser instituído se trabalhava outra forma. A senhora considera que houve uma modificação...?

Neide: Houve, com certeza houve uma modificação porque o Enem trouxe suas regras, né, as suas observações, seus variados textos que a gente tem que observar, é tanto que a gente faz... calcificando um texto narrativo, um texto descritivo, um texto de dissertação e focando como é esses textos num é? Fazendo com que o aluno produza textos diferenciados, que eles saibam tudo isso... essa diferença que existe e o Enem exigiu isso, né? Nos seus textos.

Ent. No seu entendimento, como que a senhora percebe essas mudanças? É uma mudança positiva, uma mudança negativa em relação ao trabalho que a senhora, como professora, realiza?

Neide: É uma mudança positiva. Por que é positiva? Porque a maioria do brasileiro hoje, você não vê ele com um livro na mão, lendo, principalmente... (o sino tocou atrapalhando a entrevista), principalmente o aluno, o aluno diz que não gosta de lê, né, e você como professor tem que... mostrar a ele que ele lê 24 hora por dia, quando está na internet é uma maneira de ler, quando... tá vendo uma arte, um quadro, alguma coisa você vai criando todo um mundo pra despertar esse desejo de ler, no aluno. Então... é positivo.

Ent. De acordo com a sua experiência, a senhora considera que existe uma supervalorização do texto dissertativo-argumentativo em relação às outras modalidades de textos?

Neide: Com certeza porque todas as vezes tem um tema relacionado ao que está acontecendo no país, num é? e esse texto ele está aí nas redes sociais, ele está no... na mídia e... com essa mudança ele fica mais focado no texto dissertativo dos outros textos, né, dos demais textos.

Ent. No trabalho que a senhora realiza com a redação, a senhora utiliza a matriz de correção com os seus alunos? Tipo assim, quando a senhora vai corrigir diz assim olha: a matriz de correção do Enem, ela explica isso aqui, ela diz assim, os pontos assim... a senhora explica isso ao aluno, como é que procede a matriz?

Neide: Com certeza porque todo ano a gente tem que explicar isso pra eles, né, pra que eles não esqueçam, pra que eles observem, fiquem atentos ao que ele está fazendo, pra fazer uma boa redação, né.

Ent. Aí como é que a senhora explica, assim, pra eles... qual sua didática pra explicar pra eles?

Neide: Explico que eles tem que observar se eles pedem o subtema, se o texto vem pedindo... explico que eles tem que dá... ter os parágrafos no... no mínimo quatro parágrafos organizados, explico que eles tem que começa com um foco narrativo, ter o

desenvolvimento, em ter a conclusão desse foco, não saindo pra outros pensamentos, né? Tudo isso é explicado.

Ent. Você poderia explicar o que você vem vivenciando nessa sua prática, assim, como é que... que está sendo sua vivência nessa sua prática de docente depois da instituição do Enem, dessa...

Neide: Eu vejo que o aluno se interessa, querendo ou não, pela leitura porque ele tem um objetivo de passar no enem, então, querendo ou não, ele vai ler os textos, ele vai sentar, vai pensar, vai falar ali o que ele ouviu, que foi falado sobre o tema, então, querendo ou não, tá despertando nele o interesse de ler.

Ent. Então a senhora tá percebendo esse interesse...

Neide: Esse interesse no alunado.

Ent. É... a senhora, logo no início da entrevista, a senhora falou sobre o pré-Enem, como é instituído o pré-enem? É uma obrigatoriedade desse pré-enem ou o professor, ele... ele opta por fazer ou não?

Neide: Não. O pré-enem ele começa desde o começo do ano e é feito como obrigatoriedade e isso tem sido positivo porque o aluno, ele já vai praticando, já vai vendo como é um Enem futuramente, né.

Ent. Então essa política do pré-enem, a senhora vê com bons olhos e os alunos, eles... a senhora além disso, os alunos cobram também, sempre, pra todo o trabalho ser dentro do que o Enem propõe?

Neide: Com bons olhos. Isso.

ANEXO D – Transcrição professora Fátima

Ent.: Bom dia, 15 de julho de 2015. Professora, gostaria de saber seu nome e há quanto tempo você está na docência e qual foi o ano da sua formação?

Fátima: Eu estou há trinta e cinco anos em sala de aula. Eu me formei, a minha graduação,

terminei em 89 ai fiz uma pós e terminei em 94. Fiz vários cursos... Eu tenho vários cursos!

Fátima: Meu nome é Fátima

Ent.: Nestes trinta e cinco anos que você trabalhou em sala de aula , você sempre trabalhou como professora de produção textual?

Fátima: Sim, mas quinze anos antes eu fui professora de Inglês. Trabalhei quinze anos com língua estrangeira ai depois da minha pós graduação foi produção de texto e literatura brasileira, ai me dediquei a língua portuguesa e trabalho desde já, porque eu gosto muito de texto.

Ent.: Nestes trinta e cinco anos você sempre trabalhou em escola pública ou teve algum contato com escola privada?

Fátima: Tive, mas foi mínimo. Trabalhei mais na pública. Trabalhei em escolas, fui diretora de escolas. Trabalhei no início no ensino de alfabetização quando eu era jovenzinha na idade de vocês.

Ent.: Em relação as aulas de produção textual, quantas aulas semanais são destinadas para a disciplina de redação lá no Liceu?

Fátima: Eu tenho quatro aulas semanais. Eu trabalho duas gramática e produção de texto, quer dizer, duas de gramática e duas de produção de texto ai também envolvo na produção de texto textos literários e não literários.

Ent.: Você destina duas aulas semanais para produção textual?

Fátima: Exatamente, São duas aulas. Quando não trabalho duas aulas de gramática e duas aulas de produção , literatura ou produção de texto , eu tiro duas semanas para produção de texto, outra semana para gramática e outra semana para literatura

Ent.: Lá no Liceu há um professor específico para a disciplina de redação ou é um professor de língua portuguesa?

Fátima: Um professor para tudo. Nós trabalhamos tudo, tanto eu como os outros professores gramática, produção de texto e literatura.

Ent.: Lá no Liceu há um laboratório de redação?

Fátima: (Silêncio) Temos!

Ent.: Como é que funciona?

Fátima: Funciona no seguinte: a gente leva o aluno para uma sala e nessa sala onde nós desenvolvemos nosso trabalho .

Ent.: Certo, mas são vocês, os professores, ou é um outro professor?

Fátima: Somos nós, os professores.

Ent.: No que se refere as suas aulas de redação, você faz uma parte teórica e uma parte prática? Se sim, eu queria que você explicasse como se estrutura essas suas aulas.

Fátima: Nosso livro escolhido em sala foi um livro muito bom. Eu gosto, não só eu, mas todos os colegas foi uma escolha nossa. Esse livro, ele traz toda a parte teórica tudo... tudo... Nós no início, antes de exigir a redação, texto, elaborar seu texto, nós (pausa) Vou falar por mim: eu fiz primeiro, peguei o livro, mandei eles pegarem aquela parte que trabalha tudo, vai ensinando passo a passo para chegar a uma boa redação, aí em seguida vem o exercício, aí em seguida eu vou cobrando e aí eles já sabem todos os passos que devem fazer numa redação, eles tem na parte teórica.

Ent.: Você coloca uma parte teórica, depois exercícios, e depois a redação?

Fátima: Sim e ainda tenho uma revisão!

Ent.: Nas atividades de redação, você abre espaço para que os alunos reescrevam os textos que eles fizeram? Isso é frequente ou não?

Fátima: É frequente, porque é o seguinte eu trabalho com o texto: Primeiro, eu mando ele fazer o link, eu corrijo, assim na frente deles, aí eu vou mostrando onde tem o erro, onde falta o parágrafo, aonde falta a coesão, aonde falta coerência, aonde falta acentuação aí eu vou detalhando e vou mostrando e aí eu mando ele refazer mesmo. Aí depois é que eu passo para um outro tema, aí fico na sequência ali um por um.

Ent.: Quais são os textos que você escolhe para que eles produzam em sala de aula? Quais são os gêneros?

Fátima: Eu já vou trabalhando três textos (pausa) bem conhecidos. Primeiro trabalhei sobre a violência e eles trabalharam bem, depois foi a crise hídrica, eles também trabalharam bem!

Ent.: Mas sempre esses temas são voltados para o texto dissertativo-argumentativo? Você só trabalha o texto dissertativo-argumentativo?

Fátima: Não, trabalho outros pequenos textos em sala de aula e veio outro texto que foi pelo ministério público que já veio organizadinho, fiz em sala e eles se saíram bem e vários textos trabalhados em sala. Tem a parte negativa, mas em seguida eu mando refazer o mesmo tema, vou corrigindo dizendo o ponto negativo e o ponto positivo e na minha avaliação eu coloco regular, boa, ótima e depois eu digo: sua nota poderia ser essa, se tivesse melhorado poderia ser essa! Tudo dialogado!

Ent.: Com relação ao Enem, o que você pensa sobre a matriz de correção? Aquelas competências que o Enem exige. Você acha aquelas competências adequadas? Você sente dificuldade em trabalhar com aquela matriz?

Fátima: As pessoas que corrigem?

Ent.: Não, você ! Você tem dificuldade de lidar com aquela matriz de correção do Enem , as competências?

Ent.: (Pesquisador 2 interrompe e retextualiza a pergunta feita pelo pesquisador 1, porque percebe que o entrevistado não compreende a pergunta feita)
Em outras palavras, a senhora quando vai corrigir as redações dos alunos utiliza a matriz do Enem, os critérios ou a senhora considera seus critérios?

Fátima: Não, eu uso sim toda aquela parte que eles exigem eu cobro!

Ent.: Você sente dificuldade em trabalhar com essa matriz?

Fátima: Não, é tranquila! Eles que as vezes dizem que é a gente poderia deixar passar algo, mas a gente tem que cobrar é tanto que eu eu peço até desculpa: você poderia ter saído bem nisso e a sua nota poderia ser mais, mas por causa do seu ... se eu não tirar você vai ser prejudicado sem saber o porque de uma nota baixa, por isso.

Ent. No seu ponto de vista, a redação do Enem é uma política positiva ou negativa? A maneira como o Enem trata a produção textual é positiva? O que você pensa?

Fátima: Eu acho positiva!

Ent.: Por quê?

Fátima: Porque ele exige o máximo. Se você cobrar o máximo , ele vai se esforçar a busca-lo e se você deixar o mínimo, ele não vai se esforçar e vai sempre permanecer naquela situação e não é só em prova de redação é em tudo. Se o professor deixar o aluno a vontade, o professor não cobrar, ele vai se manter sempre naquele nível com preguiça de desenvolver só esperando que o professor (trecho incompreensivo)

Ent.: Então, você acha que o Enem é muito rígido?

Fátima: Eu acho muito rígido e acho muito bom rígido e eu concordo, porque se não for...

Ent.: No seu planejamento de aula, o que você utiliza como parâmetro para elaborar suas aulas de produção textual? Quais são os materiais que você utiliza?

Fátima: (Pausa) Eu uso muito o livro didático, livro didático e os conhecimentos do dia a dia através de leituras que eu conheço. Não uso muito artifício de mandar eles irem buscar em internet, buscar em etc, etc, etc.... Eu uso só o livro didático e o meu conhecimento do dia a dia em sala de aula.

Ent.: Nesse planejamento, você consulta a matriz do Enem para elaborar essas suas aulas?

Fátima: As vezes eu tenho. As vezes quando eu estou com uma dúvida, porque aí eu tenho a matriz, eu tenho aquele manual.

Ent.: Desde que o Enem foi instaurado como o “caminho” para a entrada na Universidade, você percebe que houve modificação no seu trabalho como professor? O que acontecia antes?

Fátima: Houve. Antes, a gente, no meu caso, a gente se apegava muito ao conteúdo da universidade federal. Se apegava aqueles livros, os paradidáticos e hoje não! Hoje, eu estou pegando o livro geral, tá entendendo? Todos os contextos ou melhor todos os conteúdos a gente estar oferecendo ao alunado e antes ficava restrito ao material que a Universidade Federal oferecia.

Ent.: Quando houve essa mudança Aparecida, a senhora de certa forma sentiu ?

Fátima: Senti!

Ent.: Quais foram as dificuldades que a senhora enfrentou naquele momento?

Fátima: A preocupação de colocar em prática todo o conteúdo do livro didático e olhe que o livro didático é um livro bom, mas as vezes

Ent.: Não houve uma prepação para se trabalhar com o Enem?

Fátima: Não houve. Nós não tivemos nenhuma preparação. Só em busca do próprio conhecimento e a vontade da gente pesquisar, porque eu pesquisei, eu busquei, ninguém ofereceu nada!

Ent.: Você acha que hoje, depois do Enem, há uma exigência maior do professor de Português? Os alunos cobram mais do professor de Português, tendo em vista que a redação é bem vista?

Fátima: Sim, sim! Algumas turmas... algumas. Todos não, mas algumas eles exigem: “Professora, quando é que a senhora vai pegar redação”, mas eu já estou trabalhando com produção do texto. “porque nós queremos”, sim, nós vamos ter uma sequência para saber o que estão fazendo e tem outros que não sabem nem o que querem.

Ent.: Aparecida, como é que você concilia o cronograma da escola, o plano que deve ser cumprido e em contra partida tem o Enem. Como é que você concilia o plano, o Enem e as exigências dos alunos?

Fátima: Eu volto mais para a necessidade deles e olhe que nós trabalhamos, a nossa avaliação no liceu é o pré- enem aí temos as questões e a redação, produção de texto. Então, o aluno já está preparado tanto no conteúdo como na técnica enem, porque ele tem o pré-enem.

Ent.: Essas mudanças que aconteceram depois do Enem, você consideram positiva ou negativa?

Fátima: Antes do Enem?

Ent.: Não, essas mudanças que aconteceram no seu trabalho que você acabou de falar,

você considera mudanças positivas ou negativas?

Fátima: Positiva.... (pausa) positiva, sim!

Ent.: Por que positiva?

Fátima: Porque é o desenvolvimento, é a criatividade e a ética profissional e o desenvolvimento do aluno crescer. Ele era baseado somente naquilo e quando vem novidade, a gente exige! Tem que trabalhar e tem que cobrar, por que o professor se preparar tanto e não cobrar? O aluno não quer nada, mas temos que cobrar sim e aproveitar aqueles que querem, buscar conhecimento e novidade e inovar em tudo. Quem não busca conhecimento, mas quem quer tá ali disponível e eu como professora fico disponível ao alunado.

Ent.: Você considera que depois do Enem houve uma supervalorização do texto dissertativo- argumentativo em relação aos outros gêneros? Como você percebe isso na sua prática?

Fátima: Sim, porque eles mesmos buscam, os que querem, os que querem, buscam, pede e cobram a dissertação.

Ent.: Quando você vai corrigir as redações, as dissertações dos seus alunos, você utiliza a matriz de correção ou você tem seus próprios critérios?

Fátima: Eu uso a matriz e os meus próprios critérios .

Ent.: Quais são os critérios que você utiliza que não tem na matriz que você considera importante?

Fátima: Eu exijo uma letra boa, porque eles são tão desorganizados que você diz: Meu Deus do céu, eu busco e cobro deles na escrita.

Ent.: Eu gostaria que você falasse mais um pouco do que você tem vivenciado no seu trabalho desde que o Enem foi instituído. Coisas que você tem notado, as mudanças que você passou, as dificuldade...

Fátima: Passei por tantas... tantas mudanças... apesar que (risos), apesar que eu não me sinto velha, mas foram tantas do dia a dia e da sala de aula. Desenvolvimento tanto econômico como material que nós não temos como minha boa vontade e o amor que eu sinto por sala de aula e eu poderia deixar a sala de aula hoje e não deixo tá entendendo?

Ent.: Você se sente hoje mais preparada para trabalhar com o Enem do que lá no início?

Fátima: Com certeza ... com certeza e são as experiências do dia a dia da sala de aula leva qualquer professor a uma boa aprendizagem do dia a dia, do ensino- aprendizagem do aluno, não tem aprendizagem melhor do que a sala de aula e até com eles mesmos é recíproca. Enquanto, nós passamos conteúdos e eles passam experiências do cotidiano deles, tá entendendo? É rico!

Ent.: Muito obrigada professora pelas suas respostas!

ANEXO E – Transcrição professora Vanessa

Ent.: Bom dia professora, gostaria de iniciar esta entrevista com a senhora falando o seu nome completo e a quantos anos a senhora ministra aulas.

Vanessa: Bom dia, Vanessa e tenho 15 anos [de profissão]. Fora a área de educação eu também sou da área de saúde. Sou técnica de enfermagem e socorrista (anjos do asfalto) e tenho especialização na área de saúde.

Ent.: Agora me diga uma coisa, quanto tempo faz que a senhora da aula de produção textual?

Vanessa: Eu vou fazer o diferencial entre um colégio particular e um colégio do Estado. No colégio particular tem um professor para literatura, produção textual e gramática. Já no Estado é difícil porque é um professor só para atingir esses três (literatura, produção textual e gramática) tendo em vista que o alunado não tem uma base. Como é que eu vou produzir um texto se eu não tenho uma base de gramática, que não gosta de ler? Então, fica muito difícil. Eu pego aluno de outras escolas e muitos não sabem nem ler nem escrever e chegam no ensino médio. Eu nem sei como é isso?

Ent.: Quando você trabalhava na escola privada era redação, gramática ou literatura?

Vanessa: no meu caso era gramática. Tinha um professor para produção de texto e outro professor para literatura.

Ent.: Quanto tempo você ficou na escola privada?

Vanessa: Mulher, foi pouco tempo porque o pessoal aqui não pagam bem não. E, tendo em vista que eu preciso, sabe? Ai as escolas não pagavam... tinha mês que eu não recebia dinheiro. Ai eu preferi sair.

Ent.: Quantas aulas semanais a senhora destina para a aula de redação?

Vanessa: Seguinte: nós temos um programa, Né? Eu não sou só eu aqui no Lyceu, tem mais professores. temos um programa. Oscilamos entre literatura, produção de texto e gramática.

Ent.: não tem uma quantidade específica?

Vanessa: depende da dificuldade da turma. Porque, por exemplo, você ta dando uma coisa que ta vendo que não esta atingindo. Ai você tem que parar, voltar um pouco. Porque, como eu disse anteriormente: tem aluno que não tem base de nada. Principalmente gramática: concordância, entendeu? Concordância nominal, coesão, coerência. Isso porque a gramática está interligada a produção de texto, a leitura.

Ent.: você qual foi o ano que você terminou seu curso?

Vanessa: 1998

Ent.: Aqui no Lyceu há um laboratório de redação?

Vanessa: Não, acho que não.

Ent.: Laboratorio é o seguinte: fica um professor disponível para tirar eventuais duvidas de um aluno. Há isso aqui?

Vanessa: Há, tem! Tem Verônica, que fica aqui. Qualquer problema de redação que eu tenho com aluno eu mando o aluno pra ela e ela tira as duvidas. Eu pensei que era uma sala

especifica com um laboratório de “fono” também montado, porque na universidade não é assim? N~e não, aqui tem uma pessoa que auxilia, que dá apenas um reforço, vamos chamar assim, né?

Ent.: Nesse reforço que ela faz, é no mesmo horário do aluno ou é no horário oposto?

Vanessa: é no mesmo horário. O aluno chega aqui, procura. Ela pede no outro dia, o aluno traz e ela tira as duvidas.

Ent.: No caso das aulas de redação: há uma parte teórica e a parte prática?

Vanessa: Com certeza! Tem que ter a parte teórica e a parte prática, como a estrutura... né?

Ent.: A senhora poderia discorrer um pouco sobre como é essas aulas parte teórica e a parte prática?

Vanessa: primeiro eu faço uma sondagem para saber o nível em que eles se encontram. Eu peço uma redação básica. Eles escrevem. Eu levo pra casa e vejo o que eles precisam. Por exemplo, n aparte gramatical, na parte de ortografia... Ai trago a redação com os defeitos, mostrando as partes positivas e negativas. E a partir disso eu começa a elaborar a minha aula de redação. Porque não adianta eu dar uma coisa linda e maravilhosa e o aluno não entender. Adianta de quê? Como repeti, muitos alunos não têm base.

Ent.: Qual é geralmente esse texto que você usa para essa primeira produção?

Vanessa: eu deixo livre, eles escrevem o que querem. O objetivo é fazer uma sondagem, pois cada ano eles passam por um professor diferente. Então é uma metodologia diferente, é um estilo diferente. Cada professor tem sua linha. Tem professor aqui que gosta muito de gramática, tem professor que gosta muito de literatura.

Ent.: Depois dessa sondagem, como é que acontece?

Vanessa: ai na sondagem eu trabalho os defeitos, positivos e os negativos com eles em sala de aula, com a redação deles. Agora eu falo da redação no âmbito geral e não no especifico. O que ta errando. O que ele ta precisando na parte de gramática? Na parte de coesão, coerência, de figuras de linguagem, de sintaxe de períodos? Dou aula de conectivos. É tanto que nos sábados eu dou aula de revisão, eu não to dando meu conteúdo. Eles fizeram uma lista e me entregaram nas coisas que não sabiam... de defasagem! Por exemplo: professora eu to precisando melhorar isso, aquilo... ai eu pego e faço a aula só de revisão de fundamental. Ai muitos pedem: termos essenciais, termos integrantes, uso da crase, uso dos porquês, concordância, regência verbo. No sábado eu to só com a parte gramatical propriamente dita.

Ent.: Professora, quando a senhora falou que é formada na área de educação e na área de saúde... na área de educação, qual é a sua formação?

Vanessa: sou formada em letras

Ent.: nas atividades de redação, a senhora faz uma reescrita?

Vanessa: Com certeza, eu boto os pontos que ele errou e mando ele refazer a redação, corrigindo.

Ent.: A senhora sempre puxa mais para a gramática ou a senhora pede também que eles melhorem as argumentações?

Vanessa: Também... a coesão, a coerência, as afirmações. Muita vezes são sem argumentos. a parte da gramática, da estrutura da redação. Do aspecto formal, alinhamento, paragrafação, separação entre as palavras. As vezes você pega uma redação e o negocio é tão gritante quer você não olha mais nada. Porque, por exemplo, eu tenho muito aluno que não sabe nem escrever direito, mulher! Você vê cada aberração que você não olha mais nada, voce fica assim “oh”...em estado de choque! No ensino médio... porque o nível do alunado em cada dia que passa tá muito baixo, entendeu? Você fica assim: isso aqui é uma redação do fundamental 1. São erros básicos. Porque hoje em dia os alunos não são como os de antigamente, né? Que tinha o cuidado, queriam aprender, se interessavam...

Ent.: No caso da matriz de correção do ENEM, o que é que a senhora pensa sobre essa matriz?

Vanessa: olha, é uma faca de dois gumes. Eu acho que... porque antigamente a concorrência era estadual, agora é nacional. E o nível do alunado... olhe, são vários aspectos: o nível de onde o aluno vem, qual é a realidade dele. Você que dizer que a realidade de um aluno do Sudeste é igual ao do Nordeste? Não é. Também o nível, a quantidade de estudo que ele tem, no decorrer... porque isso deveria ser uma coisa gradativa, que o aluno vem se preparando...

Ent.: em relação aquelas competências que o ENEM coloca, o que é que você acha? As 5 competencias necessária para aquela redação. Você acha que isso facilita a correção?

Vanessa: eu nunca tive problema não, mulher! Eu acho que aquilo é o básico do básico que deve conter no texto.

Ent.: você acha que a matriz são claras ou causam alguma dúvida?

Vanessa: Não, pelo menos comigo eu não acho não. Tem que ter em toda redação. Eu acredito no seguinte... que pela quantidade de redações, será que essas redações são bem corrigidas? Porque eu vejo assim: a pessoa que corrige, o redator tem um limite de 30 dias pra corrigir não sei quantas redações por dia. E será que essas redações são bem corrigidas? É uma duvida que eu tenho. Assim, porque, olhe, eu tenho 300 alunos aqui. É uma dificuldade maior do mundo pra corrigir, tendo em vista que eu tenho gramática, produção de texto e literatura. Imagine... tem um professor aqui que corrige redação do ENEM... O “Brasileiro” qu eue acho que vocês entrevistaram ele. Tem um limite de tantas redações por dia pra corrigir, na “carrêra”, pra “vê” se ganha um dinheiro. Será que essas redações realmente... eu acho assim, que deixa muito a desejar.

Ent.: No sue ponto de vista, essa política de línguas do ENEM, ela é positiva ou negativa?

Vanessa: Mulher, porque... o aluno hoje em dia... voltando a redação... tem muita dificuldade de escrever. Porque todo mundo ver a redação do Enem como um “bicho”. “ôôô...redação!”. você entra num cursinho, você entra em qualquer sala e o povo só que redação. Mas como querer redação se o aluno não lê, não tem base... o aluno não tem uma

carga de informações suficientes para elaborar uma redação. A pobreza de conhecimento, porque eu pego alunos aqui minha “fia” que eu acho difícil, viu?

Ent.: antes do ENEM, no caso aqui da UFPB, a COPERVE sempre mudava o gênero textual para as redações né? E agora o Enem agora só pede um texto dissertativo-argumentativo. Ai a senhora acha que essas políticas que o Enem trouxe ela trouxe, ela teve esse ponto positivo ou negativo? Porque antes o aluno ele tinha mais contato com outros gêneros e agora só pedem dissertação, dissertação...

Vanessa: a dissertação argumentativa e além disso eles dão um texto de apoio, né? Que a partir dos textos de apoio... ano passado caiu 3 textos de apoio baseado no texto que os alunos faziam a redação. Para o aluno foi mais complicado, né? Muito mais complicado. Porque a estrutura de um texto argumentativo é diferente de uma carta, de um bilhete. Então dificultou mais no meu modo de ver.

Ent.: então no caso a política de língua que o Enem trouxe a senhora acha que foi um ponto negativo, né?

Vanessa: Foi. Porque o seguinte: tem alunos que tem facilidade, outros não. E tem diferentes tipos de gêneros textuais que podem ser abordado, né? e mais fáceis, né? Ai eu achei que dificultou um pouco tendo em vista a falta de preparação dos alunos.

Ent.: O que o a senhora utiliza como parâmetro norteador para a elaboração das suas redações? Qual o material que você usa?

Vanessa: Material é o livro, que o livro é dividido em três partes produção de texto, literatura e gramática e a grade curricular que nós seguimos aqui no Lyceu.

Ent.: A senhora também pesquisa em internet?

Vanessa: pesquiso, trago novidades, textos diferenciados, tendo em vista que eles não gostam de ler. Então eu tenho que puxar por esse lado, né? Trago textos de jornais, revistas, publicações... não utilizo só o livro não, trago material extra com certeza.

Ent.: Mas esse livro, por exemplo, para a questão de produção textual, o livro que você usa, você acha satisfatório o material de produção textual no livro?

Vanessa: mais ou menos

Ent.: o que você faz pra sanar essa...?

Vanessa: eu trago meu material próprio, entendeu? Tem o livro, eu utilizo o livro e utilizo o material que eu tenho pessoal, entendeu? Por exemplo, eu vou baseada na dificuldade do aluno. Os alunos ligam pra mim, agora tem whatsapp, né? Ai manda recado: professora! Bota redação no whatsapp, mulher! Dá nem preu corrigir que eu num vejo né? [risos]. Pede no face, ai eu trago. Inovo muito, assim... pra eles. Coisas que saem na mídia, assim... O que eu posso fazer pra ajudar meu alunado eu faço.

Ent.: a senhora utiliza a matriz do ENEM para corrigir as redações dele ou a senhora traz pra... é... faz a sua correção de acordo com o que a senhora imagina que aquela redação precisa, fora a matriz do ENEM?

Vanessa: Mulher, o tempo... fazer... utilizar matriz, certo? Mas como eu disse a vocês: eu vejo cada aberração, minha filha, que você esquece de matriz, esquece de tudo. Porque você vê palavra errada, estrutura totalmente errada, faz uma argumentação dissertativa-argumentativa como eu estou fazendo um poema. É a gramática toda errada. Coisas absurdas. Então eu tento, mas eu me moldo também aos alunos, a dificuldade deles. Porque muitas vezes... o que é que adianta eu botar o nível lá em cima se o aluno não acompanha. O que é que adianta eu ser muito rígida se o aluno muitas vezes não sabe nem escrever. Tendo em vista que, vocês sabem que, aqui tem surdos, né? e o linguajar do surdo é diferente, né? Eu dou aula com a interprete e a interprete traduz pra eles o que eu tou dizendo, tendo em vista que o vocabulário é diferenciado, né?. Ai eu, eu tento, mulher! A gente tenta, Mas... é difícil.

Ent.: a senhora considera que houve modificações no que se refere ao trabalho com a redação antes e depois do ENEM? Por exemplo, que... é... essas... que sofreu ao longo... com a inserção do ENEM como único meio de entrar na universidade. Era... houve modificações comparando o ENEM agora e como era a COPERVE antes? No seu trabalho...

Vanessa: Mulher, olhe... Eu vejo assim como um leque. Varias coisas envolvidas. Porque quando o aluno quer estudar não tem vestibular, não tem peneirão – que tinha peneirão – não tem Enem, não tem nada, ele estuda, certo? Só que, de uns tempos pra cá a falta de interesse por parte do aluno causa o quê? Desdém com as coisas, principalmente porque português e matemática tem em tudo, em concurso, em vestibular, tudo o que você for fazer o básico é português e matemática, mas o aluno não tá nem aí. Eu tô falando no sentido, porque isso aí é um leque antes, pra discussão, né? Mas você vê o seguinte: a falta de interesse. Um aluno chegou pra mim e disse: professora, a senhora é tão preocupada, não se preocupe não que eu só quero passar de ano. E aí? Ele só quer um diploma.

Ent.: antes do Enem... primeiro, quais são os gêneros textuais que você geralmente utiliza nas aulas de produção? Você usa só dissertação – manda eles só escrever dissertação - ou você usa outro?

Vanessa: não, não... eu uso outro. Bilhete, carta, relatório, receita. Eu dou vários textos pra eles identificarem os tipos de gênero.

Ent.: Mas, por exemplo, você comparando hoje e antes, você tinha mais liberdade de usar esses textos antes do ENEM ou agora? Já que o Enem só cobra dissertação.

Vanessa: Antes, antes, né? Porque tendo em vista agora os meninos só querem dissertação argumentativa, é estrutura de um texto de um texto dissertativo que pode usar o que num pode usar, qualidades e defeitos de um texto. Eles só querem agora... você entra numa sala... você sendo professora de português... você entra numa sala o povo só quer redação, como se o conteúdo programático do ensino... da segunda serie do ensino médio não existisse... ou terceira série do ensino médio.

Ent.: de certa forma a redação do Enem modificou a sua...?

Vanessa: modificou, modificou muito... tendo em vista que tem o programa do Enem, mas também tem o programa a ser seguido, entendeu? Porque o livro... o livro tem os diferentes

tipos de gênero, diferentes tipos de composição. Então tem que ser trabalhado, mas o aluno não quer. Só quer fazer pro Enem e não são todos, são alguns.

Ent.: como é que você faz para equilibrar isso? Dessa cobrança do aluno, você sabendo que tem que dar o conteúdo da escola, os gêneros, como é que você faz?

Vanessa: justamente, aí eu dou um pouquinho um, um pouquinho outro, entendeu? Eu vou oscilando... tendo em vista que agora depois do pré-enem, porque aqui tem o pré-enem eu vou só vou dar aula de redação e mais nada. Eu já combinei com eles. Depois do... eu já dei o conteúdo anterior, literatura... e depois agora do pré-enem que é 30 e 31 eu só vou trabalhar redação. Já entrei na pauta redacional com eles.

Ent.: no caso do que você vai trabalhar é só a dissertação?

Vanessa: é... argumentativa, porque é só o que eles pedem e o Enem é em outubro né. Então pronto!

Ent.: no caso a senhora percebeu que houve realmente uma mudança, né... comparado a sua atividade como professora antes e depois do Enem. Aí a senhora identifica essa mudança como positiva ou negativa?

Vanessa: depende. Sabe porque, positiva porque força o aluno a estudar mais. Força ele a ler mais. Força ele a se empenhar mais, porque a concorrência agora é nacional.

Ent.: e como professora, o seu trabalho pra... né... dentro de uma sala de aula... essa mudança foi positiva ou foi negativa pra senhora como professora?

Vanessa: olha, professor quando gosta do que faz não tem problema algum. E eu gosto muito do que eu faço independente de salário, independente de qualquer coisa e eu dou minha aula como eu dou pra um filho meu. Então, quando a gente gosta do que faz é muito gratificante. Então pra mim não tem mudança não. Nós professores a vida num é estudar? Então é... vai melhorar... professor se melhora e com isso dá uma boa aula e melhora também seu alunado. Agora depende muito, tem aluno que gosta e tem aluno que num gosta, certo? Tem aluno que você se prepara para dar a aula dos seus sonhos e aí chega na sala de aula e desmorona, não é nada daquilo, num é? Aí o professor tem que se adaptar muito ao aluno, a realidade do aluno, são eles os motivos.

Ent.: na sua experiência como professora a senhora considera que existe uma supervalorização do texto dissertativo-argumentativo em relação as outras modalidades de texto?

Vanessa: tem, porque tem tanta coisa pra ser... pra ser... como se diz... pra ser trabalhado, explorado, num é? Tem tanta coisa dentro da gramática, a gramática é vasta, né? A língua portuguesa em si, a nossa língua mãe é uma língua vasta, tem varias coisas. Na minha concepção como professora não só uma prova mede o conhecimento de um aluno não. Tem aluno muito bom que não chega lá e aí? Né? Eu acho que tem varias coisas a ser explorada aí. Não só uma coisa só, ficar naquilo.... eu poderia assim, mudar, todo ano colocar um negocio diferente. Só que muda os temas diferentes. Ano passada foi publicidade infantil no Brasil.

Ent.: diga uma coisa: como a senhora poderia explicar a... é... o que vem... o que a senhora vem vivenciando sobre as praticas, suas praticas na sala de aula?

Vanessa: a cada dia vem mudando. A cada ano vem mudando. O alunado vem mudando. Eu acho que é mais difícil hoje por causa da realidade do aluno. Tem aluno que num quer estudar, vem pro colégio pra tudo no mundo menos estudar. O nível do alunado é diferente. E a cada ano que passa parece que tá ficando pior. Então, por exemplo, você vem com uma aula esquematizada pra tal dia e cê chega com tudo pronto e não dá nada certo e ai? Né? Ai cada dia que passa, armaria, o negocio ta piorando.

Ent.: então, no caso a senhora... a dificuldade na sala de aula não é nem a política do Enem, mas é da realidade que o aluno chega?

Vanessa: isso, muito bem! Vários aspectos né? A vivencia dele em sociedade, como é que ele vive em casa, ele chega aqui trazendo uma carga toda problemática pra escola que de certa forma influencia... alem disso a falta de interesse. Um aluno chegou perto de mim e disse assim: professora, o que a senhora ganha num mês eu ganho num dia, pra quê que eu vou estudar, me diga? Quer dizer, a realidade e diferente... tem uns alunos que os pais dão valor... tem que ter integração família e escola. E quando não tem família? Que aquela criatura é solta no mundo, sem nenhuma orientação. É... são vários problemas. Vários. Cada um tem um a realidade de vida diferente. Cada aluno tem um problema diferente. Como é que você com um problema em casa, um pai espanca a sua mãe, tem violência, tem isso aquilo ... você vem com a cabeça boa pra assistir aula. Tem a gravidez, tem as drogas, tem os assaltos, tem violência de varias as formas. Tem “n” coisas que influenciam [na pratica do professor]. Que o professor agora é psicólogo, é advogado, é policial, é tudo agora. Tendo em vista que é a unica profissão que forma toda as profissões e o pessoal não dão valor.

Ent.: então, a maior dificuldade, na verdade, são coisas externas e não propriamente políticas do governo ou com outras dificuldades?

Vanessa: não, políticas de governo também influencia. Influencia, oh o custo de vida hoje em dia.

Ent.: não, política quando eu falo do governo é assim: a questão do Enem. Políticas no sentido de questão de escola, não no sentido econômico. No sentido de educação mesmo. É mais o problema externo do aluno do que propriamente...

Vanessa: porque isso é uma coisa que puxa a outra. Uma coisa que encadeia, vai puxando, vai puxando... isso é um ciclo. O governo tem muita também culpa com relação a isso. Isso é um ciclo que vem... é uma coisa muito ampla no aspecto geral, de todos os lados. Porque a política influencia, que hoje em dia você tem que arrumar meios, a política né, você sabe?

Ent.: professora, gostaríamos de agradecer a sua colaboração.

Vanessa: nada mulher, qualquer coisa pode vir aqui e perguntar mais